

Dept. d'Antropologia Social i Prehistòria,
Universitat Autònoma de Barcelona

JOSEFA SOTO MARATA

**DESENCONTRES A L'ESCOLA, ENCONTRES A LA CULTURA.
Els docents com a subjectes culturals
i la transformació de les relacions socio-educatives.**

VOLUM II

Tesi Doctoral dirigida per: Dra. SILVIA CARRASCO I PONS
Universitat Autònoma de Barcelona

Silvia Carrasco.

Octubre 1999

SEGONA PART – CAPÍTOL IV

IDENTIFICANT L'ENCONTRE I EL DESENCONTRE: ANÀLISI COMPARATIVA DELS TRES PROCESSOS DE FORMACIÓ

"Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas. En parte, esto sugiere que los intelectuales transformativos toman en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje. Ello implica, además, que hay que desarrollar un lenguaje propio atento a los problemas experimentados en el nivel de la vida diaria, particularmente en la medida en que están relacionados con las experiencias conectadas con la práctica del aula. Como tal, el punto de partida pedagógico para este tipo de intelectuales no es el estudiante aislado, sino los individuos y grupos en sus múltiples contextos culturales, de clase social, raciales, históricos y sexuales, juntamente con la particularidad de sus diversos problemas, esperanzas y sueños."

(Giroux, 1990:178)

Descripció i interpretació dels processos de formació.

L'objectiu de dur a terme una anàlisi comparativa dels tres casos, respón a la necessitat de identificar aquells elements dels processos de formació que han possibilitat la transformació d'alguns aspectes de la vida escolar, o bé d'aquells que no ho han permès, per intentar establir, a la segona part d'aquest capítol, un diagnòstic tècnic del canvi.

Com ja he comentat al final del capítol anterior, els indicadors s'han organitzat en quatre blocs que contenen la següent informació:

1. recursos disponibles en el context concret i la seva organització.

- Indicadors relatius als centres educatius
- a l'equip humà de la UAB
- a l'equip constituït amb els formadors i formadores del Progrma
- al seminari

2. procés de formació i dinàmica de treball.

- Temporalització de les estratègies d'intervenció
- Indicadors relatius a la dinàmica dels seminaris

3. resultats vinculats als objectius i les experiències de cada seminari

- Indicadors relatius a les experiències realitzades
- a la vinculació de l'alumnat en les experiències
- a la vinculació de les famílies en les experiències
- a l'assoliment dels objectius del seminari

4. resultats vinculats a la formació dels mestres

- Assoliment dels objectius de formació específics d'Antropologia
- resultats en relació a les Premises Transformatives Bàsiques

Després de cada taula comentaré els indicadors que poden aportar més elements explicatius del perquè en uns casos ha estat possible transformar les relacions educatives i en l'altre, no. Tot plegat per anar focalitzant el nucli de descriptors qualitatius, que ens han d'aproximar a les característiques d'una proposta de formació, que es proposi objectius transformatius, tant en l'àmbit de les relacions interculturals a l'escola, com en l'àmbit de la pràctica educativa.

Tant la descripció i interpretació dels tres processos de formació, com l'anàlisi comparativa -segona part d'aquest capítol-, es basa en les dades i interpretacions obtingudes per mi mateixa en tots tres casos, a partir de la meua presència continuada als seminaris i en diferents moments de la vida dels centres -molts menys dels desitjables-. També en la relació permanent mantinguda amb els companys i companyes etnògrafs de l'equip de la UAB, amb algun col.laborador, com en Jordi Grau, becari del Dept. d'Antropologia Social de la UAB, o els propis formadors i formadores, que al menys en dos dels casos, han estat referents constants per a la contrastació de la informació.

Tantmateix han estat de valuosa ajuda contrastadora les aportacions de Silvia Carrasco i Susana Tovías, com també les de Teresa San Román especialment pel que fa a un dels casos de formació. En tot cas però, jo soc la única responsable dels biaixos interpretatius que es puguin constatar, que tot i haver-los intentat objectivar i racionalitzar al màxim, ben segur que no estan explicitats en la seva totalitat.

PRIMER BLOC: CONTEXT, RECURSOS I ORGANITZACIÓ.

INDICADORS RELATIUS ALS CENTRES EDUCATIUS.

Indicadors per centre	BARRI GHETTO	PLA DE L'ESTANY	CINTURÓ BARCELONA
Nº d'alumnes totals	750	642	150
Línies	4 línies en dues seccions	2 línies fins a 3er, 3 línies de 4at a 8è	1 línia
Ratio aproximat.	15 alumnes/aula	25 alumnes/aula	23 alumnes/aula
Nº membres claustre	53 (62 el curs 94/95)	37	15
Mitjana d'antiguitat compartida	4 cursos	8 cursos	7 cursos
Rotació equip directiu.	poca	nul·la	cada dos cursos
Col·lectiu escolaritzat	gitanos	senegambians	magrebins
Proporció relativa en relació al total d'alumnes del centre	85% (638 alumnes)	7% (44 alumnes)	5% (8 alumnes)
Temps que fa que escolaritzen el col·lectiu	fa uns 23 anys, des de l'origen del centre	fa uns 6 anys	fa uns 11 anys des de l'origen del centre

Instal·lacions	Grans espais molt deteriorats	Grans espais, antics i força ben conservats	Espais suficients de construcció relativament recent
Percepció de l'ambient interior	Desangelat, fred, força impersonal	Cuidat però ranci, molt endreçat i convencional	Cuidat, personalitzat i molt dinàmic
Colors percebuts com a predominants	Gris i blanc	Marró i gris	Blau lluminós i blanc
Ubicació	Al centre d'un barri perifèric de gran ciutat, aprop d'una tèrmica i de l'autopista.	Al centre històric de la ciutat, a 15 minuts de l'estany, a la cruïlla d'un carrer de trànsit relatiu.	Al centre d'un barri perifèric d'una ciutat del cinturó metropolità, al costat de l'autopista.
Perfils socio-econòmics famílies	Majoritàriament en atur o auto-ocupació en activitats normalitzades però marginals	Majoritàriament assalariats de mitjana qualificació. En el cas dels senegambians, auto-ocupació i assalariats de baixa qualificació	Majoritàriament assalariats de qualificacions mitja i baixa. Atur i auto-ocupació.
Llengua d'ús majoritari entre alumnes i famílies	castellà	català	castellà
Relacions amb el barri	antagòniques de manera continuada	estables i amb poca discontinuïtat	freqüents i força positius

Els tres centres es troben en situacions diferencials pel que fa al **col·lectiu culturalment minoritari que escolaritzen i al temps que fa que l'escolaritzen** i aquest és un factor molt important a no perdre de vista. Al seminari del Barri Ghetto i al Cinturó de Barcelona, els seus orígens com a centre es vinculen als col·lectius en qüestió, en el cas del Pla de l'Estany, no. És l'únic dels tres centres que sobtadament s'ha trobat amb una població

escolar no prevista i absolutament desconeguda, i ha hagut d'encaixar una ruptura del seu quefer col·lectiu, durant molt de temps estable. Al Pla de l'Estany la situació es voldria temporal, i no ho és. Es voldria temporal perquè en bona mesura, l'arribada de senegambians al centre ha provocat una devallada de les matrícules de l'alumnat autòcton que tradicionalment escolaritzaven, amb la conseqüent preocupació pel que pot significar de devallada del seu prestigi. Les diferències entre el Barri Ghetto i el Cinturó de Barcelona, tampoc s'han de menystenir. No és el mateix escolaritzar nens i nenes gitanos des de fa 25 anys i en proporcions molt altes, que escolaritzar fills i filles de cinc o sis famílies magrebines, des de fa uns 10 anys. **Les expectatives dels claustres,** envers els alumnes i famílies habituals del centre, **son radicalment diferents.** Escolaritzar durant 25 anys alumnes gitanos implica en bona mesura, acostumar-se a formar part d'un món desprestigiad socialment, del qual s'espera molt poca cosa en termes de rendiment acadèmic. Els docents se saben membres d'una comunitat educativa marginal i saben que s'els pensa a ells mateixos com a professionals marginals també. I tractant-se de gitanos, el conflicte quotidià és el que s'espera trobar. En canvi, cinc o sis famílies d'entre les moltes del centre, que pertanyin a un col·lectiu minoritari culturalment i a més immigrant, no generen problemes en la proposta escolar. Entre el barri Ghetto i el Cinturó de Barcelona, la diferència més important rau en que en el primer, el questionament de la proposta escolar és una realitat quotidiana, però interpretada en termes de "no hi ha res a fer amb aquesta població" i en el segon cas s'ha insistit molt, des dels membres del seminari que no hi ha cap problema particular, s'han integrat perfectament a la dinàmica escolar. Aquest questionament o integració a la vida escolar respón, en bona mesura, al grau de coneixement estereotipat que mútuament es tenen entre col·lectius, molt superior en el cas dels gitanos/paios, però també en la proporció d'alumnes en relació al total d'alumnat del centre. Les posicions de força tenen equivalències molt diferents.

Un altre indicador que apropa el Barri Ghetto i el Cinturó de Barcelona, és la zona en què s'ubiquen els dos centres. Ambdós formen part de municipis del Cinturó Metropolità de la ciutat de Barcelona, es troben aprop

d'una autopista, i les seves instal·lacions escolars es troben al bell mig d'un barri dels de menys prestigi del seu municipi, tot i que l'aïllament, degradació i pobresa del Barri Ghetto és molt superior. Son però tots dos, centres de perifèria urbana. Plà de l'Estany, no. Es troba en una petita ciutat d'entorn semi-rural i l'escola està ubicada al centre històric de la ciutat, gaudia de prestigi i l'està perdent, degut sobretot a que, és l'únic centre de la petita ciutat que escolaritza senegambians, i que en el què ha disminuït la matriculació de famílies autòctones. En aquest sentit, el **canvi de prestigi associat al centre tradicionalment** és un altre **element condicionador**, en bona mesura, de **l'orientació dels canvis assumits pels seminaris**. És a dir, els centres que no han patit canvis en el seu prestigi -sempre han gaudit de bon prestigi - Cinturó de Barcelona- o de dubtós prestigi -Barri Ghetto- no han manifestat la mateixa ansietat davant els nous i els canvis s'han pogut canalitzar més vers el questionament de la proposta educativa del centre, i no tant a la necessitat de conèixer més al col·lectiu escolaritzat i les seves famílies.

De la mateixa manera, **les relacions establertes amb els barris respectius i per tant, amb el context habitual de les famílies del centre** és un indicador de les possibles predisposicions dels membres dels seminaris per establir canvis que signifiquessin la implicació de les famílies. El centre del Barri Ghetto, era el centre amb una dialèctica antagònica barri-escola més arrelada entre les dues comunitats, famílies-docents, gitanos-païos. El centre doncs amb més recels inicials vers l'obertura, tot i que no l'únic. Els altres dos centres podien plantejar-se-la més tranquil·lament perquè la comunitat al barri era més diversa i això els permetia pensar la possibilitat d'obrir-se a uns i no necessàriament a uns altres universos familiars. **Les possibilitats vers una predisposició al canvi en l'establiment de nexes escola-famílies** eren també diferencials.

Els perfils socio-econòmics de les famílies del centre són un altre dels elements compartits al Barri Ghetto i al Cinturó de Barcelona. No hi havia tanta diferència entre les famílies dels col·lectius culturalment minoritaris i la resta de famílies -tot i que al Barri Ghetto eren poques-. La majoria de famílies de cada un dels centres compartien en termes generals una mateixa franja de

qualificació professional i de tipus d'ocupació, així com índex d'atur o d'activitat laboral similar. De manera que la **percepció del conjunt de les famílies no era fragmentada** era relativament semblant. En canvi a Pla de l'Estany hi havia diferències prou significatives entre els col·lectius familiars senegambians i no senegambians que mantenien la percepció de fractura entre uns i altres. Però a més a més, **aquests perfils socio-econòmics de les famílies es percebien**, per part dels mestres, **amb distàncies diferencials respecta de les propostes escolars**. Al Pla de l'Estany, la majoria de famílies coneixia perfectament la cultura acadèmica mentre que les famílies senegambianes la desconeixien en bona mesura -l'escolarització no és obligatòria en origen-. Al Cinturó de Barcelona, no es percebia major distància amb la proposta escolar en les famílies magrebines, que la que es percebia per a la resta de famílies del centre. Unes i altres es percebien lluny. Al Barri Ghetto, la globalitat de famílies era pensada en termes, ja no de llunyania amb la cultura acadèmica sino de rebuig i hostilitat vers aquesta i els mestres que la representaven.

Un altre factor té a veure amb les **llengües d'ús majoritari entre alumnes i famílies**. Si aquestes han representat un canvi o no en la **tradició lingüística del centre**. Així és al Pla de l'Estany on la llengua habitual és el català. La immersió era una realitat sense problemes, a partir de l'arribada del col·lectiu senegambià, comença a ser-ho o al menys a pensar-se en aquests termes. Al Barri Ghetto, la immersió ha començat fa uns quants anys però la llengua de relació habitual en el sí de l'escola és el castellà. Al Cinturó de Barcelona, la llengua escolar és el català ja que des de la seva creació, el centre va ser establert com a l'únic centre d'immersió lingüística al barri en aquell moment, essent coneixedors de que la llengua d'ús habitual entre els nens i nenes i les famílies era el castellà. D'alguna manera no es un tema problemàtic al Barri Ghetto i al Cinturó de Barcelona, ja que no s'ha produït canvis des de l'origen del centre, i si ho és en canvi al Pla de l'Estany, que ha de **redefinir les seves estratègies comunicatives i relacionals al voltant del català i del castellà**, ja que la necessitat d'entesa amb les famílies senegambianes -que majoritàriament, i com a màxim, poden comunicar-se en castellà excepció feta d'un parell o tres de casos comptats que ho poden fer en

català-, obliga als docents a adreçar-s'hi en castellà, o per exemple, quan es decidia la llengua de traducció del video informatiu, va problematitzar-se força al voltant de que "si ho traduïm al saraholè, a veure si també ho haurem de fer al castellà, ara...". És doncs un element més de pressió per al col·lectiu docent del seminari del Pla de l'Estany.

Pel que fa al **nombre total d'alumnes i el nombre de membres del claustre** ens trobem que, Banyoles i La Mina estarien més aprop que no pas l'Hospitalet que és un centre d'una sola línia, tot i que La Mina té comparativament més professorat que Banyoles degut a la ratio més baixa per aula. Aquesta característica implica un **desplegament diferencial d'estratègies internes** organitzatives, per a la presa de decisions, per a l'establiment del consens, per a la comunicació entre docents, però també significa més moviment a l'escola, més grups d'alumnes i més famílies i, per tant, més casuística quotidiana que és difícil compartir col·lectivament. És esperable en escoles amb més de dues línies **fisures múltiples en més d'un aspecte de la vida escolar**. El "**tamany**" del centre afegeix dificultats importants a l'hora d'establir consensos per a la intervenció educativa.

L'espai del que es disposa, la seva conservació i decoració, la llum, el color, són elements constitutius del paisatge escolar que alumnes i docents comparteixen dia a dia, i configuren un discurs plàstic que els acull. Però al mateix temps, aquest **paisatge escolar és fruit d'intervencions educatives i en ell es desenvolupa l'acció educativa**. No és el mateix que cada quinze dies el mural de l'entrada del centre sigui diferent o que el cartell anunciat la festa de Sant Ponç del mes de maig estigui encara penjat -amb un parell de xinxetes que falten- el mes d'octubre del curs següent. En el primer cas ens indica que es vetlla per l'actualització de les informacions del passadís, de que algú se n'encarrega de que els nens i nenes facin murals i aquests tinguin un protagonisme; ens indica moviment i acció, tot i que també ens pot indicar un cel excessiu per donar una bona imatge a les famílies i visitants... L'altre cas, el mural de fa cinc mesos ens pot venir a indicar el contrari, sobretot si tenim en compte que entre el mes de maig i el d'octubre han passat unes vacances entremig, i que, se suposa que els mestres tenen uns dies a final de curs i uns

a començament de curs, per posar en condicions l'escola... La manca de xinxetes indica que ningú s'ha preocupat de posar bé el mural, com també que potser a tothom li és ben igual el mural així com la imatge que pugui donar a les famílies. Pot informar-nos també de que les famílies venen poc al centre, o que és un centre poc visitat, però ben segur que ens informa que no es vetlla massa per fer partíceps als alumnes de la vida escolar al passadís... Ens informa, per tant, de quin son els qui hi habiten, de com s'organitza l'activitat escolar i, de retruc, de com es pensen els alumnes que s'hi escolaritzen o les famílies a qui s'ha d'informar. **És una font d'informació de primer ordre sobre les relacions socio-culturals a l'escola.**

Finalment, la mitjana d'antiguitat compartida pels mestres així com la rotació de l'equip directiu, ens informa de graus d'estabilitat però també de graus de probable flexibilitat. Cert temps de permanència compartida afavoreix l'estabilitat del funcionament del centre ja que permet mantenir criteris d'intervenció, permet conèixer els mecanismes de consens i les possibilitats d'incidir-hi, permet dotar al centre d'un conjunt de regles del joc conegudes per tothom. Ara bé, l'estabilitat també pot ser generadora de rigidesa i inflexibilitat si no es combina amb la rotació dels qui han de prendre les decisions. És el cas del Pla de l'Estany.

PRIMER BLOC: CONTEXT, RECURSOS I ORGANITZACIÓ.

INDICADORS RELATIUS A L'EQUIP HUMÀ DE LA UAB.

Indicadors per centre	BARRI GHETTO	PLA DE L'ESTANY	CINTURO BARCELONA
Components	Carme Méndez, etnògrafa i Pepi Soto, coordinadora. Susana Tovías, coordinadora fins el mes de març de 1996.	Aliou Diao, col.laborador / etnògraf i Pepi Soto, coordinadora. Susana Tovías, coordinadora fins el mes de març de 1996.	Luis Miguel Narbona, etnògraf i Pepi Soto, coordinadora. Susana Tovías, coordinadora fins el mes de març de 1996.
Supòsits	majoritàriament compartits	majoritàriament compartits	parcialment compartits
Actituds mútues	recolzament, respecte i cooperació	respecte i cooperació	respecte i cooperació
Nivells d'entesa	constants i elaborats permanentment	freqüents i estables	freqüents i controvertits
Grau de coordinació	òptim i permanent	suficient però irregular	suficient i regular
Grau d'implicació	òptim i constant	suficient i constant	suficient i constant
Dedicació horària compartida	aprox. 150 hores de treball	aprox. 60 hores de treball	aprox. 100 hores de treball
Espais de trobada	Al centre -classes, menjador, sala de professorat-, al barri carrer, algun bar-, facultat -despatxos, bar-, pel cotxe -anant i venint-...	Al centre -sala de professorat-, al barri -bar-pel cotxe -anant i venint-.	Al centre -sala de professorat, biblioteca, pati-, al barri -algún bar-, a llocs convinguts -bars-
Moments de trobada	Matins, migdies, tardes i vespres.	Matins i migdies.	Matins, migdies, tardes i vespres.

Tasques compartides	Articulació compartida dels continguts de les sessions etnogràfiques. Desenvolupament de les sessions del seminari. Seguiment minuciós i exhaustiu del procés i de l'experiència. Coordinació del treball amb la formadora. Reflexió i anàlisi permanent.	Aproximació al coneixement cultural dels senegambians del centre. Desenvolupament del procés i de la majoria de sessions del seminari. Coordinació dels continguts i de la traducció del video informatiu a les famílies. Contactes amb els formadors.	Articulació compartida de la majoria dels continguts de les sessions del seminari. Seguiment del desenvolupament del procés, de l'experiència i dels seus efectes de continuïtat.
Altres col.laboradors	Teresa San Román, sessió teòrica al seminari. Un membre del col.lectiu gitano, col.laborador en l'etnografia.	Jordi Grau, filmació i edició del video informatiu Elisenda Ardèvol, filmació i gravació traducció. Un membre del col.lectiu saraholé que va traduir el video informatiu i va preparar amb l'Aliou dues sessions sobre continguts culturals.	---

A les tres zones les **actituds mútues, els nivells d'entesa, el grau de coordinació i d'implicació** dels qui composavem l'equip de la UAB han estat positius i **afavoridors d'encontres que no pas de distàncies**. Això a facilitat en gran mesura la tasca. De fet al Barri Ghetto, el centre que, de tots tres, tenia unes condicions de partida més complexes s'ha produït un canvi altament consolidat gràcies a la simbiosi que en la majoria d'ocasions hem articulat la Carme i jo. Al Cinturó de Barcelona, on les condicions de partida eren les més òptimes de totes tres zones la menor coincidència, en alguns dels supòsits de

formació, amb en Luis Miguel -que no pas d'entesa perquè sempre ens hem entès molt bé- no ha estat cap inconvenient per assolir transformacions rellevants. En canvi al Pla de l'Estany, malgrat l'entesa amb l'Aliou ha estat també molt positiva, no s'han trobat les condicions més adequades pel que fa a trobar el temps de dedicació compartida, ja no per establir la transmissió de continguts culturals específics que permetessin desangoixar al seminari, sino la transformació de pre-conceptes i supòsits que transformessin les percepcions i predisposicions vers el canvi.

També és d'assenyalar els **moments i espais de trobada compartits**. A més moments i espais junts, **més informació compartida i més possibilitats d'entesa entre nosaltres, però també més coneixement mutu amb el context escolar i els seus habitants**. En aquest cas el Barri Ghetto és paradigmàtic, ja que els múltiples moments i diversos espais de trobada amb la Carme, i de totes dues amb els mestres i l'escola -sobretot per part de la Carme- han possibilitat disposar de la informació de context imprescindible per abordar-hi la formació de manera pertinent.

Tant al Cinturó de Barcelona com al Barri Ghetto, hem compartit una tasca central: **la coordinació dels continguts de les sessions del seminari**, més les etnogràfiques pel que fa al Barri Ghetto que no pas al Cinturó de Barcelona, però en tots dos casos aquest biaix està directament vinculat als objectius de treball dels respectius seminaris. En tot cas per als dos centres el contingut de les sessions estava **articulat amb els objectius de formació** vers els quals ens dirigíem i que compartíem en la seva orientació. Al Pla de l'Estany, la diferència és molt significativa. Els continguts culturals que han estat presents en bona part de les sessions no estaven articulats al voltant d'un eix teòric que els reconduís en aquesta direcció. L'articulació era paral·lela, anterior o posterior, però no els impregnava, perquè tot i ser en bona mesura compartida amb l'Aliou, no vam elaborar-la plegats de manera explícita. No hi havia prou moments i espais d'encontre.

Cal esmentar que Pla de l'Estany ha estat l'únic centre amb dedicació de **col·laboradors externs a l'equip de formació**. En Jordi Grau, becari de la UAB hi ha dedicat al voltant de 100 hores -aproximadament- per a la filmació i

edició del video informatiu. Com que la **tasca compartida amb en Jordi** l'hem realitzat fora del marc del seminari i **sense vinculació amb cap altra objectiu** que no fóra el de tenir el producte pel començament del curs següent, la incidència des d'una perspectiva de formació que permetés alguna transformació, no s'ha produït.

PRIMER BLOC: CONTEXT, RECURSOS I ORGANITZACIÓ

INDICADORS RELATIUS A L'EQUIP CONSTITUIT AMB ELS FORMADORS.

Indicadors per centre	BARRI GHETTO	PLA DE L'ESTANY	CINTURO DE BARCELONA
Formadors	Una formadora	Un formador i una formadora	Un formador i una formadora
Relació amb el seminari	Membre del claustre	La formadora va fer-hi un assessorament durant dos o tres cursos, però en feia dos que s'havia acabat. El formador no els coneixia.	La formadora hi va setmanalment perquè li correspon per zona d'Ed. Compensatòria. El formador no els coneixia.
Supòsits	Parcialment compartits	Presumiblement poc compartits	Majoritàriament compartits
Actituds	Respecte, cooperació, reflexivitat, interès, constància i receptivitat, tot i en algun moment una mica de desconfiança.	Diferencials segons el formador. En un cas acideç, desconfiança, menyspreu i competitivitat. En l'altre respecte i cooperació però també desconfiança	Respecte, cooperació, reflexivitat, interès, confiança, constància, receptivitat.
Nivells d'entesa	Suficients i elaborats permanentment	Escassos i poc elaborats	Òptims i elaborats permanentment
Grau de coordinació	Suficient	Regularment insuficient	Suficient i permanent
Grau d'implicació	Òptim i constant	Insuficient	Òptim i constant
Dedicació horària compartida	aprox. 100 hores de treball	En un cas unes 50 hores i en l'altre unes 80 hores.	aprox. 120 hores de treball en els dos casos.

Espais de trobada	Al centre -classes, sala professorat, pati-, algún bar del barri o d'altres llocs. En alguna ocasió a la facultat.	Al centre -sala de professorat-, bars de la ciutat. En una ocasió a la facultat.	Al centre -sala de professorat, pati, biblioteca-, al barri -bar, centre de recursos-, altres bars convinguts.
Moments de trobada	Matins, migdies, tardes	Matins, migdies, alguna tarda	Matins, migdies, tardes, vespres.
Tasques desenvolupades	Actes, control d'assistència, fotocòpies, etc. Seguiment dels "deures" entre sessions. Convocatòries de reunions de treball al marge dels seminaris. Transmissió d'informació constant. Seguiment de tot el procés i de totes les sessions, incluídes les de fora de programa. Realització de llistats de síntesi del procés de formació. Disseny i articulació de l'experiència fora de programa. Realització de l'experiència. Avaluació. Articulació amb altres persones del claustre de la presentació de l'experiència en una Jornada de Formació del Programa.	Control d'assistència, parcialment actes. Recollida de "deures" entre sessions. Articulació del planteig d'algunes de les sessions. Seguiment del desenvolupament de tot el procés en un dels casos. Participació a les sessions sobre continguts culturals. Col.laboració parcial en la realització de les filmacions. En un dels casos participació en el minutatge de les imatges inicials. Participació en la sessió de presentació del video al claustre -un dels formadors- i a la sessió d'explicació del video als formadors del Programa de Formació.	Actes, control d'assistència, fotocòpies, etc. Seguiment dels "deures" entre sessions. Articulació del planteig de les sessions. Seguiment del desenvolupament de tot el procés, de l'experiència i dels seus efectes de continuïtat. Preparació, muntatge i presentació de les Jornades "I tú cóm ho veus?" als membres del Programa de Formació. Avaluació i presentació de part dels continuts de l'experiència a Jornades de Formació. Participació en algunes sessions fora de programa i parcialment en la segona experiència.

En els equips constituïts amb els formadors comencen a aparèixer diferències molt rellevants que han incidit significativament en els processos i resultats obtinguts a cada zona. Malgrat el **nombre de formadors i la seva vinculació amb el centre escolar** desafavoria inicialment al Barri Ghetto, els resultats han permès desvetllar la importància d'altres factors a l'hora de perfilar processos de formació transformatius de les relacions socials a l'escola. M'estic referint a *tots* els altres.

Els **moments de trobada** han estat força semblants en els tres casos doncs es vinculaven especialment a l'abans i el després dels seminaris, només en una de les zones s'hi ha circumscrit quasi exclusivament. A les altres dues s'han ampliat aquests moments quan mútuament hem considerat que feien falta. I ha passat varies vegades. El reflex el tenim en el **nombre d'hores compartides de treball**. En quan als **espais de trobada**, també trobem diferències prou significatives entre Pla de l'Estany i els altres dos centres. S'ha fet molta **menys immersió al context escolar de manera compartida**. Les **trobades lúdiques** a banda dels dinars després dels seminaris que s'aprofitaven en tots els casos per fer feina, s'han compartit amb aquells formadors amb qui hi havia establert més bones relacions: Cinturó de Barcelona, Barri Ghetto.

Pel que fa a les **tasques desenvolupades** la diferència més rellevant és **l'articulació del planteig de les sessions dels seminaris**, exhaustivament compartida a Cinturó de Barcelona, força generalitzada al Barri Ghetto i escassa o superficial al Pla de l'Estany. També **la preparació i realització de les experiències** ha estat molt diferencial. Pel que fa al primer aspecte entenc que hauriem de vincular la possibilitat d'establir nusos entre les sessions de manera conjunta amb els supòsits compartits i els nivells d'entesa ja que els temps de dedicació ho hagués permès, en principi, en els tres casos. Per establir **si compartiem o no els supòsits** és necessari disposar de certa informació sobre el què pensava cada formador, i pel que fa a Pla de l'Estany, no ha estat una informació disponible. Els formadors no s'han manifestat explícitament però entenc, a partir del temps compartit, dels seus comentaris i valoracions i del tipus de relació i comunicació que hem establert que eren poc

compartits. Tot i així, seria més significatiu el indicador que ens informa dels **nivells d'entesa**, ja que en el cas del Barri Ghetto, malgrat compartir parcialment els supòsits, ens hem pogut entendre perquè ho hem pensat, mútuament, necessari. I al Pla de l'Estany, jo també ho he entès necessari de bon començament. Al Cinturo de Barcelona, tan els supòsits com els nivells d'entesa amb els formadors han estat inmillorables. Penso que podem entendre millor les diferències entre formadors en la preparació i realització d'experiències, si contemplem els indicadors que ens informen del grau d'implicació i de les actituds que es manifestaven. Al Barri Ghetto i Cinturo de Barcelona, el **grau d'implicació** ha estat òptim i permanent, a Pla de l'Estany, no. Però les **actituds** hi tenen certa correspondència. El formador i les formadores del Barri Ghetto i Cinturo de Barcelona, s'han caracteritzat bàsicament per actituds de respecte, cooperació, reflexivitat, interès, constància i receptivitat. Pensaven que podien aprendre alguna cosa. A Pla de l'Estany no pensaven que poguessin aprendre gaire res, tot i que un dels formadors ha estat més respectuós i cooperant l'altre ha estat força àcid, desconfiat i desconsiderat, sense massa miraments a l'hora de fer-m'ho saber.

Aquestes actituds, graus d'implicació i nivells d'entesa, s'articulen en bona mesura a **relacions de més o menys empatia** entre tots plegats, però també a certes pre-concepcions sobre com es pensava cada un dels formadors a ell mateix i als altres, en relació al tema que ens ocupa, i a com cada un de nosaltres pensava el món, la vida i la cultura. Posicionar-se jeràrquicament en relació als altres, ja sigui per dalt o per baix, no **afavoreix relacions d'equivalència** i menys quan del que es tracta és d'arbitrar estratègies d'intervenció educativa on hi ha implicades moltes altres persones i circumstàncies i on s'ha de produir algun tipus de canvi. Val a dir que algunes d'aquestes actituds ja es van manifestar durant el curs intensiu de juliol 95, dins de la primera fase de formació del Programa.

Tot plegat ha reverterit en **graus de coordinació** diferencials que han repercutit directament en la **bona marxa dels seminaris**. Al Pla de l'Estany, la coordinació s'ha vist ressentida en diferents moments i tot i així ha estat insuficient.

M'atreviria a dir que la capacitat d'incorporar en el procés de formació, no només la dimensió professional de cada un de nosaltres, sino també la dimensió de subjecte cultural pròpia i particular, ha permès establir vincles més fluids, dinàmics i enriquidors. Pla de l'Estany ha estat l'únic centre en què els dos formadors s'han mostrat més com a professionals, impedit l'assumpció de contradiccions i incoherències personals de manera explícita. A les altres dues zones ha estat una pràctica habitual, compartida i reflexionada per tots i cada un dels que composavem l'equip humà que hi va intervenir -UAB i formadors-. Així doncs, no incorporar les nostres respectives particularitats -discrepàncies, incoherències, dubtes i contradiccions-, podria ser un frè a l'encontre tranquil que doni prioritat a la feina a fer amb els mestres en els centres i no pas el manteniment de certes posicions de prestigi. Tenint a més en compte, que el fet d'haver-nos manifestat en les nostres febleses no ha impedit l'encontre entre el nostre coneixement, ben al contrari, ha afavorit l'acollida, la reflexió i la presa de decisions consensuada.

PRIMER BLOC: CONTEXT, RECURSOS I ORGANITZACIÓ

INDICADORS RELATIUS AL SEMINARI.

Indicadors per centre	BARRI GHETTO	PLA DE L'ESTANY	CINTURO DE BARCELONA
Nº de mestres del claustre	25	20	15
% representació claustre	entre un 40% i un 48% segons el curs	54%	100%
Membres dels equips directius participants	Direcció -una per secció- Secretaria i Cap d'Estudis d'una secció.	Cap d'Estudis.	Direcció, Secretaria i Cap d'Estudis.

Representa tivitats per Etapas d'ensenyam ent	Aprox. el 92% dels mestres d'Educació Infantil i el 28% dels mestres d'Educació Primària	Aprox. el 100% de les mestres d'Educació Infantil i el 57% de les d'Educació Primària.	El 100% de cada Etapa d'Ensenyament.
Espai de realització dels seminaris	Sala de professorat que és també la biblioteca del centre, disposa d'una taula amb capacitat per més de trenta persones i cadires d'adult	Aula de Cicle Mitjà de Primària, la taula de reunió era un cercle realitzat amb les taules dels alumnes i les cadires de tamany mitjà, baixetes. L'espai es composava i desmuntava a cada sessió	Sala de professorat que conté la biblioteca del professorat, disposa d'una taula amb capacitat per unes vint persones i cadires d'adult. Hi ha un telèfon, ordinador i màquina de cafè
Espais de trobadra amb els mestres al marge de la realització dels seminaris	Saleta del cafè, secretaria, sala de professorat, patis, alguna aula, menjador dels alumnes, menjador dels mestres, cuina de l'escola i en un bar del barri per celebrar l'èxit de l'experiència	Patis. En dues ocasions bar proper al centre on hi van a dinar algunes persones. En una ocasió menjador del centre a l'hora d'esmorzar	Sala de professorat, patis, despatx secretaria i direcció, biblioteca, menjador dels alumnes, menjador dels mestres, cuina de l'escola, algunes aules, aula de psicomotricitat-gimnàs, cotxe o tren, bar i restaurant en dues ocasions
Periodicitat i durada de les sessions	Seminaris quinzenals d'una hora -dins de programa-, i de dues hores fora de programa (es feien per les tardes)	Seminaris quinzenals d'una hora i mitja.	Seminaris mensuals els primers tres mesos, després cada tres setmanes, d'una hora i mitja a dues cada sessió.
Nº de sessions de seminari	18 dins de programa, 4 fora de programa.	13 sessions dins de programa.	12 dins de programa, 10 fora de programa.
Nº de sessions de treball específiques	al menys 3.	2 sessions de continguts culturals.	2 sessions de treball i 1 sopar, fora de programa.

Nº de sessions per realitzar les experiències	5 dies per la Setmana de les Arts, tot i que les portes obertes a les famílies van ser una tarda. El treball amb els alumnes va començar tres setmanes abans, aproximadament.	3 dies per la filmació de les imatges del video, 1 d'elles fora de programa. 1 reunió amb les famílies noves per passar el video.	5 dies per les primeres Jornades i 5 dies més per les segones, fora de programa, tenint en compte que cada Jornada s'ha començat a treballar a les aules i amb les famílies entre dos i tres mesos abans.
Dedicació horària segons sessions	26 h. seminari, 6h. sessions treball i 30 h. aprox. experiència (unes 62h. en total, 42h. fora de programa)	19,5 h. seminari, 3 h. sessions treball i 24 h. aprox. experiències (46,5h. en total, 5h. aprox. fora de programa).	37h. seminari, 4h. sessions treball i 70 h. aprox. experiències (111h. en total, 56h. fora de programa).
Tasques realitzades	Bona part. La majoria dels "deures". Participació en les discussions i documentació de casos. Organització, articulació i desenvolupament de l'experiència, dirigida per un petit grup de membres del seminari. Valoració del procés, identificació i reconeixement dels aprenentatges, avaluació en relació a les expectatives. Valoració de l'experiència i de les possibilitats de continuïtat. Consens sobre els canvis a realitzar en el centre.	Bona part però no han participat en la realització i edició del video informatiu. La majoria dels "deures" però amb resistències. Participació als seminaris. Implicació desigual en les discussions. Col.laboració en facilitar i organitzar activitats i permetre l'accés a les aules per les filmacions. Identificació i reconeixement d'alguns dels aprenentatges. Valoració crítica del procés i dels resultats.	Totes. Tots els "deures". Participació en les discussions i reflexions compartides, així com en la documentació i anàlisi de casos. Organització, articulació i desenvolupament de tot el treball amb alumnes i famílies per dur a terme les experiències. Avaluacions, crítiques, valoracions. Identificació dels aprenentatges, dels canvis i de les possibilitats de continuïtat. Valoració dels efectes en la vida escolar, en la seva pròpia formació.

Grau de coordinació entre ells	Suficient tot i que en alguns moments irregular.	Suficient en tasques molt concretes i pautades.	Òptim
Grau d'implicació en la proposta de formació	Elevat en la majoria dels casos i en augment en molts d'ells.	Poc.	Òptim
Nivells d'entesa amb els membres de l'equip	Suficient i en augment a mida que avançava el procés	Insuficient.	Òptims
Actituds envers la proposta i els membres de l'equip	Interès, descoratjament, desconfiança que va anar aminorant, una mica de por i incredulitat.	Interès inicial, delegació, descoratjament, susceptibilitat, agressivitat, desconfiança, incredulitat.	Interès, respecte, valoració, cooperació. En algun moment escepticisme.

Els tres seminaris tenien proporcions semblants en quan al **nombre de persones** -una mitjana de 20-, tot i que el seu valor relatiu en relació al total de membres del claustre era diferencial. Només al Cinturo de Barcelona hi participava la totalitat del claustre. Als altres dos centres la **representativitat** ha girat al voltant del 40-50%. Aquest indicador podria explicar en bona mesura la **consolidació dels canvis realitzats en el centre i els efectes de la seva continuïtat** després d'un procés d'èxit, com és el cas del Cinturo de Barcelona. Un altre factor que entenc rellevant és **la participació dels equips directius**. Només al Pla de l'Estany hi ha participat una sola de les persones de l'equip directiu. Ens informa, per una banda de **la importància que es dona al tema en el centre**, però per l'altra de l'efecte que poden tenir **les decisions preses en el marc del seminari** sino son considerades **vinculants per a la resta de professorat**. És el cas del Pla de l'Estany on ens vam trobar que, després de tenir tot el contingut del guió del video informatiu establert, es va haver de paralitzar la posta en marxa perquè calia l'acord de tot el claustre i dels altres dos membres de l'equip directiu. I això que cal fer memòria que abans de la

nostra entrada als centres per iniciar el procés de formació en seminaris, els respectius claustres hi havien estat d'acord.

Per **etapes d'ensenyament**, excepte Cinturo de Barcelona que hi eren totes, al Barri Ghetto i a Pla de l'Estany, la representativitat era força semblant. Hi havia molta més presència de l'etapa d'Educació Infantil que de la de Primària. Les raons però eren diferents en els dos casos. A Pla de l'Estany s'hi van vincular aquells mestres que tenien nens i nenes senegambians a les seves aules. Al Barri Ghetto aquells a qui els hi va venir de gust, però coincidien en ser majoritàriament mestres de la Secció del centre on la formadora feia de docent. S'ha de dir que al Barri Ghetto, el traspàs de quatre mestres a Secundària Obligatoria va aportar nous elements d'anàlisi a les reflexions, ja que alguns comportaments dels alumnes havien variat considerablement en relació al curs anterior davant d'un Reglament de Règim Intern que era diferentment concebut i, els hi permetia menjar xiclet... per exemple.

El grau de coordinació entre ells ha estat divers i variable. El Barri Ghetto era el centre amb una coordinació més irregular entre els membres del seminari de bon començament, tot i que després es van produir alguns canvis significatius en aquest sentit, la persona que va vetllar i garantir la coordinació en tot moment va ser la formadora. Pel que fa al Cinturo de Barcelona, la coordinació entre ells ha estat òptima en tots els sentits i en cada un dels moments. Pla de l'Estany es coordinava al voltant d'encàrrecs concrets i puntuals que els hi anavem formulant en el marc del seminari. D'aquest indicador es desprenen informacions rellevants pel que fa a les **capacitats diferencials dels centres d'auto-organitzar-se en el repartiment de tasques i també de la capacitat de responsabilitzar-se en compromisos concrets per part de cada un dels mestres**. Totes dues dimensions prou rellevants a l'hora d'activar la feina.

La durada dels seminaris i la seva periodicitat no ha estat un element definitori de **tirar endavant o no experiències transformatives, tant de formació com amb les famílies i alumnes**. Al centre on menys estona durava la sessió -el Barri Ghetto- es va assolir un grau de transformació inesperat,

mentre que al Pla de l'Estany, on s'hi donava la doble situació afavoridora -més durada i periodicitat quinzenal- no es va arribar a consolidar cap transformació substantiva. Un indicador força més rellevant en aquest sentit és el **temps dedicat fora de programa** per part dels membres del seminari per arrodonir tot el procés. Al voltant de les 50 hores al Barri Ghetto i al Cinturo de Barcelona. Unes 5 hores en el cas del Pla de l'Estany, comptant la realització de la reunió amb les famílies a primers del curs 97/98. I la meva dedicació fora de programa, va ser semblant a les tres zones. El reflex de tot plegat podem copçar-lo amb tres indicadors més: el grau d'implicació, els nivells d'entesa amb els membres de l'equip i les actituds envers la proposta i els membres de l'equip.

Al Pla de l'Estany, el **grau d'implicació** ha estat mínima, els **nivells d'entesa** insuficients i les **actituds** s'han mantingut durant tot el procés en termes d'incredulitat, descoratjament i susceptibilitat, tot i que d'un interès inicial es va passar a nivells importants de desconfiança després de no poder disposar del video quan s'esperava. L'agressivitat vers l'equip també ha estat present en dues o tres ocasions explicitada per la persona que representava l'equip directiu del centre. Al Pla de l'Estany es preferia rebre informació sobre continguts culturals específics. Potser la seva situació era viscuda tan de mal grat que, efectivament, no podien obrir-se a res més. S'ha de fer esment al seminari del Cinturo de Barcelona, on els nivells d'implicació i d'entesa han estat òptims, i on l'actitud envers la proposta i els membres de l'equip s'ha caracteritzat pel respecte, la cooperació i la valoració. És el seminari amb **experiències més transformadores, més consolidades i de més durabilitat en la proposta de centre.**

Un factor que no s'ha de passar per alt és el **nivell de coneixement mutu** que es despren dels **espais i dels moments de trobada amb els membres del seminari**. A més espais i moments compartits fora del marc del seminari, més coneixement i més confiança mútua, majors nivells d'implicació i d'entesa, i actituds més positives. També hi ha correspondència entre l'obertura dels centres a la nostra presència i els **espais on realitzavem el seminari**. La provissionalitat de l'espai de trobada al Pla de l'Estany, sembla promonitòria del

procés que s'hi ha seguit, de la importància que s'otorgava a nivell de centre a la feina que anavem fent. Potser no, potser s'ha de mirar a la inversa. Les tensions que han caracteritzat bona part del procés al Pla de l'Estany no han afavorit ni la nostra demanda, intenció o insistència en accedir-hi, ni la seva oferta, intenció o proposició en que hi accedíssim. Hem compartit dos dinars en un intent d'aproximació als mestres... potser en calien uns quants més però no va ni presentar-se l'ocasió, ni vam buscar-la més.

SEGON BLOC: PROCÉS I DINÀMICA DE TREBALL

TEMPORALITZACIÓ DE LES ESTRATÈGIES D'INTERVENCIÓ.

Primera Fase: DE LA GENERALITZACIÓ A LA CONCRECIÓ. En aquesta primera fase es va facilitar l'expressió d'aquelles qüestions que preocupaven, amb l'objectiu de identificar els aspectes problematitzats, d'explorar els preconceptes i supòsits implícits i els nivells de generalització de les informacions que s'anaven donant.			
Estratègia: POSTA EN COMÚ I PLUJA D'IDEES			
Objectiu	BARRI GHETTO	PLA DE L'ESTANY	CINTURO BARCELONA
Identificar problematitzacions centrals	bàsicament desembre 95-febrer 96 moment en que tot es problematitzava, però s'ha utilitzat en diferents moments de tot el procés, només que variaven els temes de partida	S'ha tractat de identificar les problematitzacions compartides doncs l'espectre era molt divers i diferencial segons el mestre	Les problematitzacions amb què es volia treballar eren explícites de bon començament, o sigui que ha calgut identificar les problematitzacions implícites
Exploració de preconceptes i supòsits implícits.	Caldria distingir dos moments: desembre 95-maig 96 i octubre 96-febrer 97	Bàsicament des del principi fins que es concreta l'experiència (desembre 95-abril 96) tot i que hi ha un altre moment al novembre del 96.	Bàsicament ha regit tot el procés fins al mes de febrer del 97 en què comencen a fer-se explícits
Exploració de factors causals atribuïts als comportaments d'alumnes i famílies.	S'han explicitat amb relativa tranquil·litat a partir del mes de març 96, però tot i així l'exploració s'ha realitzat durant tot el procés (desembre 95-febrer 97).	Explicitació relativa des del principi. Exploració entre desembre 95 i maig 96)	Des del principi però no va explicitar-se parcialment fins abril 96. No es va conèixer fins els mesos de febrer-març 97.

Estratègia: REFLEXIÓ ORDENADA ENTORN D'ALGUNS EIXOS PROBLEMATITZATS PEL SEMINARI.			
Objectiu	BARRI GHETTO	PLA DE L'ESTANY	CINTURO BARCELONA
Exploració dels nivells de generalització de les informacions	Bàsicament gener-febrer 96 però també durant els mesos de març-maig 96.	Des del mes de desembre 95 fins abril 96	En aquest cas es va haver d'explorar la possibilitat de generalitzar, ja que s'evitava en tot moment
Exploració dels nivells de discrepància interna i de les possibilitats de la seva expressió	Durant tot el procés tot i que amb més intensitat al principi. La discrepància en relació als alumnes i famílies es va manifestar desseguida, la relativa al claustre i a la proposta escolar també, però s'expressava implícitament	Durant tot el procés però els nivells de discrepància, ja fora en relació a famílies, alumnes o proposta escolar, no es van fer explícits de manera generalitzada en cap ocasió.	Especialment el primer curs en que l'hermetisme en relació a la discrepància era la tònica general.
Estratègia: PRESA DE DECISSIONS SOBRE ELS TEMES D'INTERÈS QUE S'ANAVEN TREBALLANT			
Objectiu	BARRI GHETTO	PLA DE L'ESTANY	CINTURO BARCELONA
Establir prioritats per iniciar la concreció	Tot s'entenia prioritari i era difícil renunciar a alguna cosa (febrer-abril 96)	Les problematitzacions eren molt concretes però no es prioritzaven (gener-abril 96)	La prioritat ja estava establerta, es van prioritzar les accions (febrer-abril 96) Tot i que durant el segon curs i per abordar el conflicte si que es van haver d'establir prioritats per iniciar la concreció (novembre 96-maig 97)

Exploració dels mecanismes de consens i negociació per a la presa de decisions	Durant tot el procés	Durant tot el procés però es feien bastant evidents	Durant tot el procés, amb més intensitat el primer curs
Detectar aspectes de la proposta escolar que generen contradiccions internes	Durant tot el procés però amb més intensitat en dos moments: gener-maig 96 i novembre 96-febrer 97	Durant tot el procés però sense massa èxit. Tot i així cal destacar un moment a finals de maig 96	Durant tot el procés però especialment entre gener-abril 96 i entre octubre 96-març 97.
Segona Fase: DE LA CONCRECIÓ A LES PROPOSTES DE CANVI. Es proporcionen instruments d'anàlisi per organitzar la reflexió i incorporar les diferents percepcions i interpretacions dels diferents membres del seminari, i es facilita informació etnogràfica sobre els col·lectius concrets, amb l'objectiu de diferenciar el conflicte percebut del conflicte real i de identificar els interessos concrets que s'articularien en propostes de canvi.			
Estratègia: OBTENCIÓ D'INFORMACIÓ PERTINENT PER ALS TEMES PRIORITZATS D'INTERÈS, A PARTIR DE PAUTES COMUNES PER A TOTS ELS MEMBRES DEL SEMINARI: OBSERVACIÓ DE SITUACIONS CONCRETES, REGISTRE I DESCRIPCIÓ DE CASOS I/O REGISTRE DE SITUACIONS			
Objectiu	BARRI GHETTO	PLA DE L'ESTANY	CINTURO BARCELONA
Iniciar el procés de concreció de les generalitzacions de les que es partia	Concreció de les generalitzacions en l'àmbit del conflicte i de la relació amb les famílies. (març-juny 96 i octubre 96-febrer 97)	Intentar concretar les problematitzacions en eixos concrets de treball que costava molt determinar (febrer-maig 96)	Concreció d'algunes generalitzacions i generalització de les concrecions, problematitzant-les (febrer-maig 96 i setembre 96-maig 97)

Afavorir el coneixement de la complexitat múltiple que es dona en qualsevol situació d'interacció i que es fa evident quan s'intenta enregistrar	Gener-juny 96 amb l'enregistrament de casos a partir del Reglament de Règim Intern, de les relacions amb les famílies i dels sistemes i motius de comunicació, així com amb l'enregistrament dels casos de cada classe que responen als perfils familiars establerts prèviament en relació a les actituds amb els seus fills i filles	Abril-maig 96 amb l'enregistrament del tipus, moments i motius de relació amb les famílies senegambianes.	Febrer-març 96 amb l'enregistrament de situacions de conflicte inicials. Octubre 96-abril 97, amb l'enregistrament de casos concrets que han generat conflicte, la definició de perfils familiars, l'adscripció de les famílies concretes als perfils establerts.
Estratègia: POSTA EN COMÚ DE LA INFORMACIÓ OBTINGUDA, EN PETITS GRUPS O COL·LECTIVAMENT: ANÀLISI DE CASOS, ANÀLISI DE SITUACIONS, ANÀLISI DE DOCUMENTS			
Objectiu	BARRI GHETTO	PLA DE L'ESTANY	CINTURO BARCELONA
Explicitar les diferents interpretacions que, a partir d'una mateixa pauta comú han sorgit entre els membres del seminari	Desembre 95 a partir del Reglament de Règim Intern, febrer 96 a partir de la graella de relacions amb les famílies i del guió sobre sistemes i moments de comunicació, abril-maig 96 amb els casos de famílies que responen als perfils establerts, novembre 97 a partir de la lectura de Spindler i febrer 97 a partir de la lectura de Wolcott	Gener 96 a partir de diferents situacions no resoltes, març-abril 96 a partir del guió sobre relacions, motius i sistemes de comunicació amb les famílies	Febrer 96 a partir d'un llistat de conflictes, abril 96 a partir de la lectura del conte d'en Valentí Granota, desembre 96-abril 97 amb tot el treball sobre el conflicte, partint dels casos conflictius enregistrats, de l'establiment de perfils familiars, de l'enregistrament dels casos i de la lectura de Spindler

Identificar tendències col·lectives fent-li un lloc a la particularitat individual -entre alumnes, entre famílies i entre docents-	Febrer-maig 96 a partir de les excepcions sorgides en l'enregistrament dels casos, en l'aplicació del Reglament de Règim Intern, en la percepció del conflicte... i novembre 96-abril 97 a partir de contrastar els casos amb la informació etnogràfica i la lectura i reflexió de Spindler.	Ens hi hem aproximat entre els mesos de febrer 96 i abril 96 quan es debatien alguns casos al seminari, però l'orientació que ha prè ha estat la de identificar tendències col·lectives molt diferents a les conegudes, a partir de les informacions etnogràfiques concretes.	S'ha tingut present la incorporació de continguts en aquesta línia durant tot el procés però comencen a identificar-ho entre els mesos setembre 96-juny 97, de fet la segona fase del procés, que és quan treballem el conflicte aplicat també als mestres del seminari.
Reconèixer l'existència de comportaments que no responen a les tendències col·lectives	Juny 96 a partir de la primera devolució dels casos enregistrats i novembre 96-gener 97 amb les discussions i anàlisi contrastada de les informacions etnogràfiques del col·lectiu gitano i paio, així com en la reflexió de les lectures	Abril-maig 96 amb el buidat sistematitzat dels guions sobre les relacions amb les famílies i l'elaboració dels continguts del video informatiu sobre el món normatiu del centre.	Durant la segona fase del treball de setembre 96 a juny 97, amb l'anàlisi i discussió de Spindler, dels perfils de les famílies i les dificultats per fer-hi cabre les famílies concretes, amb la contrastació amb el mateix claustre
Estratègia: COMPARACIÓ DE LES INFORMACIONS I RECATEGORIZACIÓ DELS CASOS I/O SITUACIONS ANALITZADES			
Objectiu	BARRI GHETTO	PLA DE L'ESTANY	CINTURO BARCELONA

Modificar les percepcions i interpretacions de les relacions socials que s'estableixen en el context escolar i les causes que s'els hi atribueixen.	A partir de maig 96. S'hi ha vetllat durant tot el procés i de fet, s'ha consolidat entre novembre 96 i febrer 97, si més no per bona part dels membres del seminari	A partir del mes de febrer 96 amb les primeres informacions etnogràfiques i fins maig 96, tot i que la modificació a operat en la percepció i interpretació dels comportaments de les famílies, no de les relacions socials establertes a l'escola.	Durant tota la segona fase del procés i a partir de les Jornades "I tú com ho veus? del mes de juny 96.
Disuadir als membres del seminari de certs preconceptes i supòsits sobre els col·lectius concrets	Ha estat molt complexe i s'ha realitzar intencionalment durant tot el procés. S'ha pogut explicitar a partir del mes de novembre 96 i s'ha consolidat en bona part dels participants entre novembre 96 i març 97, tot i que hi havia membres del seminari disuadits des del principi	S'ha tingut present tot el temps però només s'ha assolit parcialment tant pel que fa al nombre de persones del seminari com pel que fa al conjunt de pre-conceptes i supòsits	S'ha tingut també present tot el temps. Ha prè més rellevància entre juny 96-juny 97 i s'ha fet explícit a partir de febrer 97.

Prendre consciència de que la millora de les relacions interculturals implica també canvis en les posicions prèvies dels docents	A partir de setembre 96 en què es fa explícit per primer cop que es vol rebre informació sobre la cultura gitana, i en augment fins el mes d'abril 97	No s'ha pogut abordar explícitament i quan s'ha introduït sempre s'ha vinculat a l'experiència concreta	S'ha mantingut de manera sostinguda al llarg de tot el procés, s'inicia la presa de consciència al setembre 96 i s'ha pogut explicitar a finals de la segona fase cap al mes de març 97.
---	---	---	--

Estratègia: REPLANTEJAMENT DELS TEMES D'INTERÈS A LA LLUM DE LA NOVA PERSPECTIVA SOBRE ELS MATEIXOS

Objectiu	BARRI GHETTO	PLA DE L'ESTANY	CINTURO BARCELONA
Reconèixer els nivells de discrepància interns	Entre els mesos de febrer i maig 96 aparèixen les primeres discrepàncies però s'hi treballa obertament a partir del mes de novembre 96 fins abril 97	Entre els mesos de febrer i abril 96 quan s'han de prendre decisions n'aparèixen alguns però no s'hi pot treballar en cap moment del procés	Al mes de febrer 96 n'aparèixen els primers però no tornen a sortir fins el mes d'octubre 96 i a partir d'aquí s'anirà treballant més a fons en aquesta línia fins al final del procés (juny 97)

Admetre les incoherències i contradiccions que constitueixen elements centrals de la pròpia vulnerabilitat	S'hi va treballant de bon començament quan apareixen les primeres contradiccions en l'aplicació del Reglament de Règim Intern, però s'hi pot treballar explícitament a partir del mes d'octubre-novembre 96 fins al mes d'abril del 97.	S'aborden mínimament al voltant de les relacions amb les famílies i les dificultats de comunicació però no s'hi pot aprofundir. L'interès es centra sempre en l'altre col.lectiu, el senegambià, i en conèixe'l millor.	És un objectiu central al llarg de tot el procés però no es podrà abordar explícitament fins la segona fase, des del mes d'octubre 96 fins juny 97, de manera continuada i amb molt aprofundiment.
Fer-li un lloc a les expectatives que en relació a l'escola tenen les famílies	Durant el mes de novembre-desembre 96 amb la lectura de Spindler i les sessions etnogràfiques, i fins al mes de març 97. Gradualment augmenta la consideració de les expectatives familiars i va influint en els canvis de percepció del col.lectiu	Puntualment al voltant d'algunes explicacions que dona l'Aliou sobre el tema	Es va tenint present però més intensivament al voltant de la reflexió de l'article de Spindler i de la desigualtat social (desembre 96 - març 97)
Tindre en compte els interessos dels alumnes - vinculats als seus universos familiars-	Es contemplen però en relació a l'experiència concreta del mes d'abril. Tot i així, a partir del mes d'octubre 96 i amb la introducció d'informació etnogràfica el món dels alumnes es fa més comprensible	Els interessos que es consideren passen per una bona dosi de presupòsits sobre les moltes mancances del col.lectiu i es miren a la llum del model de món correcte que representa l'escola	Els interessos de l'alumnat es pensa des del model de valors del centre i no és fins la segona fase del procés que no es consideraran des d'una perspectiva més oberta als seus universos familiars.

Estratègia PRESA DE DECISSIONS SOBRE LES PROPOSTES DE CANVI			
Objectiu	BARRI GHETTO	PLA DE L'ESTANY	CINTURO BARCELONA
Identificar els dubtes, resistències i pors, explicitar-los, analitzar-los i establir estratègies per donar-hi sortida	De bon començament el seminari es va fer ressò de dubtes, resistències i pors però es van poder analitzar i donar-hi sortida a partir de l'anàlisi dels casos, un per un i a partir de la reflexió pausada de la situació de xoc cultural en què estaven immersos (maig 96-abril 97)	Els dubtes i angoixes eren molt explícits, però sempre en relació al col·lectiu senegambià i van aminorar amb informacions etnogràfiques. No es va poder aprofundir en la seva anàlisi i vincular-los a la proposta escolar. (març-maig 96)	Al febrer 96 aparèixen dubtes però en relació a algunes definicions centrals. De fet, no van aparèixer dubtes, resistències i pors fins que no es va entomar el tema del conflicte vinculant-lo als universos familiars i es va resoldre amb la segona experiència (octubre 96 fins juny 97)
Admetre els límits de la pròpia tolerància	Algunes persones de manera explícita i crítica entre octubre 96 – abril 97, d'altres implícitament en feien un reconeixement	De manera implícita al voltant dels dubtes i les resistències. En cap moment de manera explícita i crítica. Si ho van fer en relació a l'equip de la UAB i a la coordinació del seminari.	Entre els mesos d'octubre 96 i abril 97 vinculat al treball explícit i a la voluntat de concreció sobre el conflicte i el seu tractament amb alumnes i famílies.
Admetre els límits de les pròpies possibilitats de transformació	Al mes de juny 96 i els mesos de març-abril 97, quan es van haver d'explicitar les disponibilitats per al canvi i el reconeixement de les pròpies possibilitats en un entorn poc favorable i poc interessat en apostar per l'escolarització	Van establir els límits de les possibilitats de transformació a partir d'establir en quins aspectes veien possible que participessin les famílies del centre. No van tractar-se les pròpies possibilitats de transformació de manera col·lectiva i oberta	Al voltant de les reflexions sobre el lloc que ocupa l'escola en la vida de les persones, es va distingir entre el què l'escola pot oferir, els àmbits d'intervenció educativa i els objectius d'aquesta intervenció. Les possibilitats de transformació es van resituar.

Establir un consens compartit sobre les posicions a prendre davant dels canvis que es volen realitzar	De difícil consecució ja que els canvis no van abordar-se fins al final del procés, però el consens compartit explícitament va aparèixer per primer cop al mes de setembre-octubre 96 amb la demanda col.lectiva d'aprofundir en el coneixement cultural gitano. En tot cas s'ha pogut explicitar la manca de consens i s'ha treballat obertament la necessitat d'establir-lo.	El consens no ha estat una pràctica habitual. Els silencis formaven part del consentiment d'allò que un parell o tres de persones consensuava.	Ha estat una pràctica permanentment plantejada i resolta. El consens compartit ha estat el mecanisme habitual per prendre qualsevol decissió, ja sigui temàtica, organitzativa o relacional, tot i que un parell de persones hi participava en menor grau.
---	---	---	---

Quarta Fase: DE LES PROPOSTES CONCRETES A LA REALITZACIÓ DE LES EXPERIÈNCIES

Es van articular les propostes concretes de canvi a les reflexions teòriques realitzades a partir de les dades a cada un dels centres, tenint en compte les aportacions etnogràfiques sobre el col·lectiu concret.

Estratègia: ARTICULACIÓ DE LES PROPOSTES DE CANVI

Objectiu	BARRI GHETTO	PLA DE L'ESTANY	CINTURO BARCELONA
Assumir un principi de confiança enlloc d'un principi de desconfiança, vers les possibilitats de transformació dels propis col·lectius minoritaris escolaritzats i de les seves famílies, per tenir-los en compte	S'han modificat el concepte d'alumnes i famílies pensant-los també com a subjectes culturals i no només com a persones sense referents per la seva situació marginal, però no s'ha assumit un principi de confiança en les seves possibilitats transformatives	S'ha incorporat un incipient principi de confiança envers alumnes i famílies, però sobretot vinculat a les possibilitats de transforma-se ells i elles, no en el sentit de que també son agent de canvi i producció cultural.	S'ha incorporat un principi de confiança en tant i que s'ha pogut pensar i sentir que alumnes i famílies son tant subjectes culturals com els propis mestres però no s'ha modificat del tot el principi de desconfiança envers algunes famílies i models de vida
Considerar la informació etnogràfica per tal d'adequar al màxim les demandes del centre als interessos dels col·lectius escolaritzats, tant en relació als temes a treballar com a les possibilitats de participació	S'ha tingut en compte molt al final del procés, sobretot pel que fa al tema a treballar. Sobre les possibilitats de participació hi havia el convenciment de que les famílies no hi participarien o en nombre insignificant, i que els alumnes participarien amb actituds provocadores o poc disciplinades	S'ha considerat a l'hora de dissenyar els continguts del video informatiu. En quan a les possibilitats de participació de les famílies no hi havia quasi bé ningú que confiés en la seva assistència.	La informació etnogràfica no s'ha tingut molt present, però si tota la vinculada a la tangencialitat de l'escola en la vida d'alguns grups socials així com l'establiment de semblances entre humans a l'hora de plantejar les temàtiques. La participació no s'ha posat en dubte quan la proposta afectava tot el centre. Quan es va questionar va ser amb la convocatòria per cicles o nivells (maig-juny 97)

Estratègia: ORGANITZACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

Objectiu	BARRI GHETTO	PLA DE L'ESTANY	CINTURO BARCELONA
Explicitar i concretar els objectius dels canvis proposats, tant en relació als alumnes com a les famílies	Març 96. Es llença una proposta articulada d'activitat al seminari amb la inclusió dels aspectes que s'havien tractat i es volien canviar, però no es tira endavant, espanta una mica. Abril 97. Fora de programa i fora del marc del seminari, un petit grup de mestres dels que havien participa s'animen i articulen una activitat	S'expliciten molt clarament els objectius (abril 96) però es vinculen bàsicament a donar informació sobre el centre a les famílies perquè s'adaptin millor a la vida escolar. El que fa referència als alumnes té a veure amb les filmacions que decidim al seminari	Febrer-març 96. S'expliciten molt clarament tant en relació als alumnes com a les famílies, només que no els podem subscriure tots. El canvi en el planteig revertirà en la segona fase amb una proposta concreta i explícita que entoma els supòsits amb els que operaven en la primera fase (abril-maig 97)
Preveure un temps d'exploració de les respostes per part dels alumnes i famílies, per tal d'adequar les activitats	No es va fer cap previsió però es va fer l'exploració amb els alumnes un parell de setmanes abans de tirar endavant l'experiència	Mitjançant l'Aliou s'explora l'adequació de les imatges i els textos pensats, així com la seva traducció, juntament amb un pare del centre	A les dues fases del procés s'han dedicat un parell de mesos a l'exploració d'interessos i respostes, d'alumnes i famílies i s'han incorporat

Establir el pla de treball, l'organització de les tasques i la posta en marxa de les activitats, tenint en compte i incorporant també els punts de vista i les propostes dels alumnes	Es tira endavant a partir del grupet de mestres que es va animar, però de comú acord amb la resta de companys, ja que implica tot el centre durant una setmana. Una de les seccions es desdiiu de tirar-ho endavant. (abril 97)	Els punts de vista i les propostes dels alumnes no s'han incorporat en cap cas. El pla de treball i l'organització de les tasques va plantejar-se i endegar-se en el seminari (maig-juny 96) però es va acabar resolent al marge del seminari, recaient en l'equip de la UAB l'edició del video (juny-setembre 96 i octubre 96-maig 97) i realitzant finalment la reunió de pares sense poder comptar amb la feina acabada (setembre 96)	S'ha fet en les dues fases del procés. Primer pel treball de la diferència (abril-juny 96) després pel treball del conflicte (abril-juny 97). L'establiment del pla de treball, l'organització, etc. es va fer entre tots els membres del seminari i es va posar en marxa per part de tothom.
Explorar les expectatives del seminari en relació als resultats dels canvis proposats	Abril 97. Les expectatives eren poc engrescadores. Es dubtava de l'èxit de l'experiència i per descomptat de l'efecte que pogués produir.	Les expectatives inicials (abril 96) traspassaven cert escepticisme, però al juny 96 hi havia força il·lusió i l'expectativa era molt positiva. Quan al setembre no es va poder passar el video, la devallada va ser en picat.	Les expectatives eren inicialment molt prudents (març-abril 96) sense desestimar l'èxit. Després de la primera experiència les expectatives es van disparar en positiu (juny-octubre 96) De cara a la segona fase va costar mantenir el nivells d'entusiasme doncs el tema era força espinós -el conflicte- (març-maig 97)

Estratègia: REALITZACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

Objectiu	BARRI GHETTO	PLA DE L'ESTANY	CINTURO BARCELONA
Experimentar empíricament la possibilitat real de transformar la pràctica educativa amb efectes positius per a la millora de les relacions interculturals	Es va experimentar i molt durant la Setmana de les Arts però sobretot la tarda de portes obertes a l'escola: hi havia més de dues-centes persones al menjador de l'escola, no hi havia prou cadires, els nens i nenes no van marxar de les files de la seva classe, no hi van haver aldarulls, no hi van haver problemes sino expectació, interès, alegria... i un comunicat dels propis alumnes que et posava els pèls de punta. De preciós.	S'ha experimentat fora de programa i fora del seguiment del seminari ja que el passi del video informatiu no s'ha fet fins setembre 97 (curs 97/98) Desconec si ho han experimentat com un efecte positiu per millorar les relacions interculturals, com desconec també els efectes d'aquest coneixement empíric en la modificació de posicions prèvies sobre el col.lectiu.	S'ha experimentat doblement i de manera continuada des de Sant Jordi 96 fins Sant Joan 97, fins que es constata que al pati, sense pràcticament intervencions per part dels mestres els nivells de conflicte han aminorat espectacularment amb els que hi havia durant la mateixa època en cursos anteriors. A més la circulació d'informació explícita sobre el que no agrada o el que no s'està d'acord és una constant de la vida escolar.

Instal·lar la prudència com actitud i el respecte com a comportament davant les diferències reals i/o percebudes, fent-li un lloc a la particularitat dels demés però també a la pròpia	De nivells importants d'imprudència i escassa consideració a la lògica implícita als comportaments d'alumnes i famílies (desembre 95) a la instal·lació de la prudència, si més no a l'hora de fer diagnòstics.	La prudència i el respecte hi eren des del principi però responien a la por d'explicitar obertament el què en realitat es pensava així com a dinàmiques de centre que inclouen una bona dosi de manca de dubte i manca de posicionament. La particularitat s'ha incorporat però no pas en termes individuals sino en relació a particularitats dels diferents col·lectius	La prudència i el respecte hi eren també de bon començament, més com a comportament que com a actitud, però responien en bona mesura a la forta càrrega dels estereotips políticament incorrectes. Finalment s'els hi ha fet un lloc nou i més sincer, reconeixent i incorporant la particularitat individual en el sí de tot col·lectiu.
Experimentar empíricament que és possible establir negociacions entre cultures diferents quan existeix la voluntat de realitzar-les però també, quan s'ha formulat les bases del coneixement mutu, fent més comprensible i accessible l'univers cultural desconegut	S'ha experimentat però poquet, i en relació als alumnes que no pas en relació al col·lectiu famílies, malgrat la disposició a establir negociacions i la seva necessitat s'han manifestat obertament, com també les dificultats que hi veuen degut a que les negociacions obliguen a canviar també als mestres	S'ha experimentat parcialment i amb les famílies, no amb els alumnes. Amb el pare de l'escola que ha participat en la traducció del video. També s'ha experimentat directament amb la participació de l'Aliou a les trobades.	S'ha experimentat però també parcialment, ja que els temes negociats han implicat poc la proposta escolar o bé ho han fet en aquells aspectes que prèviament el claustre ja hi estava disposat. S'han establert negociacions amb alumnes i famílies, però dins d'una tònica que ja existia com a centre.

Quarta fase: VALORACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA I EFECTES EN LA PROPOSTA ESCOLAR

Es va reflexionar i valorar l'experiència realitzada intentant establir els aspectes diferencials en relació a experiències realitzades anteriorment al centre, així com els resultats de la mateixa i els efectes que sobre la proposta escolar hagi tingut o pugui tenir, amb l'objectiu d'intentar establir possibilitats de continuïtat

Estratègia: REFLEXIÓ I VALORACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

Objectiu	BARRI GHETTO	PLA DE L'ESTANY	CINTURO BARCELONA
Repensar l'abans, el mentrestant i el després de l'experiència, incluint a tots els col·lectius implicats en ella.	S'ha fet a nivell de claustre amb la presència activa dels membres del seminari, i s'ha recollit sistemàticament per part d'alguns mestres el parer dels alumnes. No pel que fa a les famílies.	S'ha repensat l'abans a nivell de seminari, ja que al no poder fer el passi del vídeo no s'han pogut valorar ni el mentrestant ni el després. No s'han inclòs als col·lectius alumnes i famílies perquè no hi estaven contemplats en l'"abans".	S'ha repensat especialment pel que fa a la primera fase i s'han incorporat totes les perspectives - alumnes, famílies i claustre- de manera sistemàtica, també en la segona fase dedicada al conflicte.
Considerar els inconvenients, els aspectes modificables, les inadequacions, les dificultats, les pressions de tot tipus que hagin pogut produir-se al llarg de l'experiència	S'han considerat però fora de programa i de seguiment.	S'han considerat però també en relació a l'"abans" i al procés de realització i edició del vídeo.	S'han considerat en les valoracions de les dues Jornades i tant en relació al temps previ, com al seu desenvolupament.

Reconèixer les questions ben resoltes, el treball ben fet, els nivells d'implicació, la participació, els aspectes a rescatar per tornar-los a repetir o a tenir presents, i, en general, tots aquells aspectes positius relacionats amb els diferents col·lectius implicats.	De fet les relatives a l'experiència s'ha recollit també en la valoració feta pel claustre sobre la Setmana de les Arts. (maig 97)	S'ha reconegut la importància i aprofitament de la informació rebuda sobre continguts culturals (setembre 96) i en relació al video, la predisposició del centre en facilitar les accions i imatges necessàries per confeccionar-lo. Quan s'ha pogut visionar el video (maig 97) entre els membres del claustre, han valorat positivament el resultat.	S'han reconegut amb relativa facilitat ja que han estat molt evidents sobretot pel que fa a la realització de feina concreta (juny 96 i juny 97). Pel que fa a la resolució positiva del lloc que han d'ocupar les contradiccions pròpies en la vida escolar, s'ha pogut reconèixer l'avenç tot i que tímidament (abril 97 i juny 97)
Recollir les valoracions que els alumnes i les seves famílies hagin fet sobre l'experiència i els efectes que aquesta pugui tenir en la modificació de les conceptualitzacions i expectatives familiars envers l'escola.	S'han recollit amb els alumnes a nivell de classe i amb les famílies espontàniament quan elles ho han expressat. S'han percebut canvis en les conceptualitzacions de l'escola però no s'han pogut mesurar els seus efectes a més llarg plaç.	No s'ha pogut recollir ja que no s'ha dut a terme en el marc del programa i desconec les valoracions que han realitzat i amb qui les han realitzat	S'han recollit amb alumnes i famílies, durant les experiències, en la preparació i posteriorment, tant en la primera fase com en la segona. Els efectes positius de les dues experiències han revertit en repensar l'escola més positivament, tot i que un bon nombre de famílies n'hagin quedat al marge per no haver participat.

Explicitar nivells d'angoixa no expressats, desitjos no compartits i esperances trencades, així com moments d'entusiasme, dosi de coratge i hores de treball extra...	S'ha fet al voltant del dia "D" de la Setmana de les Arts. Espontàniament. També posteriorment s'ha sistematitzat la recollida d'aquests aspectes per poder-ho explicar en una Jornada de Formació del Programa a tots els formadors i formadores.	S'ha fet al mes de setembre 96 però en els aspectes negatius d'angoixa, esperances trencades... Hi ha hagut molt poc entusiasme explicitat (juny 96 al voltant de les filmacions) i menys col·lectivament. Desconec si s'ha recollit d'alguna manera.	Se n'ha parlat en forces moments, però més dels aspectes positius que dels negatius. L'angoixa i les esperances trencades o els desitjos no compartits s'han mantingut bastant en la reserva, només s'han explicitat després d'haver experimentat positivament el procés
Posar de manifest que és possible convertir un desig en realitat si s'estableixen les condicions favorables com perquè així sigui	S'ha manifestat explícitament però per part de poques persones. (maig 97)	S'hagués pogut manifestar mínimament però no ha estat possible.	S'ha expressat, s'ha experimentat directament. (juny 96 i juny 97)
Estratègia: POSSIBILITATS DE CONTINUITAT			
Objectiu	BARRI GHETTO	PLA DE L'ESTANY	CINTURO BARCELONA
Decidir els aspectes de l'experiència que s'entenen aplicables a altres moments i situacions de la realitat escolar	N'hi ha forces i es vinculen als criteris de partida, així com a la metodologia i als continguts a abordar amb els nanos i les famílies. (veure epíleg obert)	Desconec les decisions en relació al vídeo, però sí que hi han hagut aspectes rescatats del procés que s'han manifestat al març 97 (inclosos a l'epíleg obert)	S'han reconegut molts aspectes aplicables i s'han aplicat a la darrera fase del procés però també al curs 97/98. (veure epíleg obert)

Identificar en base a l'experiència prèvia, les condicions necessàries com per què puguin dur-se a terme noves modificacions en la proposta escolar	S'han identificat elements a resoldre per tal de modificar la proposta escolar, especialment la necessitat d'establir consensos estables i compartits ni que sigui en pocs aspectes, com també la necessitat de fer l'"espai" a les discussions col·lectives per abordar els temes de fons	No abordat explícitament en el marc del seminari, tot i que cal pensar en la capacitat reflexiva del claustre a partir de l'experiència del març 97 i del passi del video al setembre 97 (veure epíleg obert)	S'han identificat elements i condicions que permetin aprofundir en canvis de la proposta escolar que reculli els universos familiars des d'una perspectiva diferent a la que es desenvolupava amb anterioritat al procés de formació
Fer-li un lloc en la proposta escolar als criteris i condicions necessàries per millorar les relacions interculturals, però sobretot donar la possibilitat de que s'expressi la discrepància, la diferència, la variabilitat tant col·lectiva com individual, i tant en relació amb els propis docents, com amb els alumnes i les seves famílies.	Les condicions i coneixements necessaris com perquè pugui assolir-se s'han establert i en bona mesura s'han viscut. Ara queda la consciència de que son els membres dels claustre els qui tenen la responsabilitat social i la possibilitat real de transformar la vida a l'escola.	S'ha fet un espai al coneixement de l'"altre" però homogèniament pensat, no s'ha pogut abordar la discrepància interna ni en el col·lectiu alumnes, famílies ni en el col·lectiu docent. Tot i així s'ha obert la porta a les famílies senegambianes i aquest és un dels primers passos possibles.	Les condicions, els coneixements i les possibilitats s'han expressat, s'han experimentat i s'han assolit en relació als alumnes i als docents, però més tangencialment pel que fa a les famílies, que tot i així tenen un nivell de participació, de consideració i d'implicació en la vida escolar òptim. Només que algunes famílies segueixen mantenint-se al marge...

Totes les estratègies han estat presents en els tres seminaris. La temporalització permet copçar, en bona mesura, les diferències d'aplicació tant per permetre assolir els objectius concrets de cada una de les estratègies com per els moments en què s'han utilitzat. Aquest quadre es poc significatiu per a la interpretació dels processos transformatius però situa el recorregut per a cada seminari, el grau de presència reiterativa d'alguns dels objectius i ens informa de les dificultats per assolir-los. D'una manera o altre sintetitza la descripció realitzada en el segon capítol d'aquest treball "Objectius, desenvolupament i incidències dels tres processos de formació", i pot ajudar a entendre el desplegament dels indicadors relatius a les dinàmiques dels seminaris.

SEGON BLOC: PROCÉS I DINÀMICA DE TREBALL

INDICADORS RELATIUS A LA DINÀMICA DELS SEMINARIS

BARRI GHETTO	PLA DE L'ESTANY	CINTURO BARCELONA
ACTITUDS		
Inicialment: reticència, susceptibilitat, ansietat, autodefensa, certa inseguretat i desconfiança però també agosament, desafiament, malgrat l'interès. Al final del procés: confiança, tranquil·litat, prudència.	Intranquil·litat inicial i recel però interès. Receptivitat no generalitzada, inseguretat, poca reflexivitat, desconfiança, susceptibilitat. A mig procés cooperació i implicació força positiva. Al final del procés, després de la frustració de no obtenir el resultat esperat, descoratjament, desil·lusió i reticència.	Reserva inicial, excés prudència. Mesura, reflexivitat i seguretat. Cooperació i implicació però sense fisures. Poca ansietat manifesta. Esperit crític durant tot el procés. Poc a poc receptivitat i més disponibilitat a les fisures. Finalment prudència vers suposades seguretats, entusiasme i il·lusió amb la flexibilitat i la incertesa. Més espontaneïtat.
PARTICIPACIÓ		
Inicialment: Pol·l·litzada, amb elevats nivells de tensió entre quasi tot i tothom. A partir de mig procés i fins el final, la participació ha anat augmentant i generalitzant-se de manera relaxada, oberta i decidida ja sigui en grup ample o en petits grups.	Extremadament limitada, desorganitzada i espontània, creant-se mini-grups que comentaven paral·lelament les qüestions, quan la trobada era del grup ample. Molt més fluida, dinàmica i organitzada quan la trobada era en petits grups de discussió	Inicialment excessivament ordenada, estable i homogènia. Progressivament menys ordenada, segura i compacte. Finalment podia ser desordenada i menys mesurada, més espontània i engrescada. Sempre compartida, malgrat al principi era més pol·l·litzada en alguns "portanveus" i al final ha estat més obertament generalitzada.

CO-RESPONSABILITZACIÓ		
Primer era mínima i poc a poc s'ha anat instal·lant, al menys en el marc del treball del seminari.	La tendència ha estat eximir-se de co-responsabilitzar-se en la línia dirigista del centre. Però quan s'ha organitzat la feina cada ú ha estat col·laborador responsable en el projecte -filmació imatges video per ex.-. En tot cas, desequilibrada.	Molt ample des del principi del procés. És una pràctica arrelada com a claustre. Tothom s'ha donat per al·ludit en tot moment, ningú s'ha desdit del compromís col·lectiu encara que hi ha hagut més co-responsabilització en les tasques concretes que en les preses de decisions.
DISTRIBUCIÓ DE TASQUES		
No hi havia autodistribució de tasques al començament calia pautar-les. Poc a poc i en algun moment puntual, algunes persones s'auto-atribuïen la realització d'algunes tasques concretes.	Quan la pauta s'ha fet des de nosaltres hi ha hagut resposta per part de tothom, però sino feiem la proposta nosaltres, acostumava a recaure la feina en una o dues persones com a molt. També desequilibri en la distribució de tasques.	Autoassignació i autodistribució de tasques immediata al filó del procés de treball del seminari. Qualsevol estava disposat a fer el que calgués en qualsevol moment, tot i que hi ha diferències en el grau d'implicació personal.
DELEGACIÓ DE TASQUES		
En general certa tendència a delegar-les en l'equip o la formadora, però no explícitament. Més aviat es delegava però no s'establia ben bé a qui.	L'estratègia més freqüentment utilitzada. Tothom delegava sense manifestar-ho explícitament en la persona o persones del seminari que prenen la iniciativa. Inclosa la presa de decisions.	Compartida. En tot cas la delegació responia a criteris acordats entre tots de manera explícita. No s'ha produït delegacions en l'equip sino, en tot cas, demandes explícites.

ESTRATÈGIES PER A LA PRESA DE DECISIONS		
Inicialment: Silenci. A mig procés espectació i dil·lació. Al final del procés, tranquil·litat activa. No ha estat fins el final que han fet propostes concretes per identificar les decisions.	La tendència ha estat eximir-se de prendre decisions concretes que impliquessin un compromís de canvi imminent. Les decisions es prenen per part d'un reduït grup de persones amb el consentiment silenciós de la resta.	La discussió col·lectiva i compartida. La reflexió dels diferents elements que hi entraven en joc i dels diferents punts de vista. Les decisions eren negociades i consensuades, malgrat no tothom participés en la mateixa mesura de les discussions
FACCIONS		
Les faccions internes es vinculen en bona mesura a grups de mestres procedents de "Seccions" diferents del centre. Hi ha antagonismes entre les dues Seccions però també n'hi ha en relació a les figures de direcció i en relació a figures que ideològicament juguen un paper boicotejador de certes iniciatives.	Clarament s'ha manifestat una única facció, organitzada al voltant d'un parell o tres de figures del seminari, predominantment una d'elles, que és la mateixa que representa l'equip directiu del centre. S'ha pogut intuir una oposició a la facció dominant i més ample, però no organitzada sino fragmentada.	Podríem parlar de dues faccions però molt diluïdes, amb posicions relatives de poder, força equivalents, tot i que la facció dominant és més compacte que la no dominant, que està més fragmentada i dispersa internament. El nombre de membres de cada facció és també força equivalent.
LLIDERATGES		
De difícil identificació, s'han anat copçant a l'hora de prendre decisions. La direcció del centre, un parell de persones més que gaudeixen de prestigi i assistien al seminari i una altra figura que té molt poder d'influència -viu al barri- i que no va formar part del seminari més que un temps molt reduït.	Manifestos obertament a partir de les relacions de dependència en molts aspectes del treball, vinculats a la facció dominant -única?- i representats concretament per dues figures. Una d'elles amb prestigi i poder de decisió, i l'altra amb prestigi i poder d'influència. Cal esmentar que el llideratge assumeix la majoria de la feina, la capitalitza i la resol, de tal manera que a la resta - siguin o no partidaris del consens a la facció-, ja els hi va bé.	En el cas de la facció dominant es vinculen a l'antiguitat i a la trajectòria en el propi centre i en el cas de la facció no dominant el llideratge recau en un parell de persones especialitzades en un àmbit de coneixement específic i que juguen un rol força independent.

SISTEMES DE COMUNICACIÓ		
Inicialment: Silencis que podien tallar-se amb navalla i al mateix temps intervencions generalitzadores, desordenades i sorolloses. Poc a poc millora de l'explicitació i de la concreció. Al final del procés: desordre concret i identificable.	Murmuris i interrupcions inintel·ligibles durant les discussions de seminari. Explicitació d'inconvenients possibles de manera permanent. Poca costum de discutir a fons les temàtiques, de manera col·lectiva.	Reflexió crítica ordenada i coherent al menys en termes discursius. Reflexió compartida amb el claustre, però articulada fora d'ell en bona mesura. Afegitons a intervencions d'altres o aclariments que indiquen no correcció. Al final del procés més capacitat per comunicar més espontàniament, sense necessitat d'establir mesures constants de coherència i reflexivitat. També menys intervencions correctores.
INDIVIDUALITZACIÓ		
Al principi requeria en unes poques persones, al final era generalitzada però en la presa de decisions actuaven les faccions i els lliederatges. La participació individual i anònima que es demanava des de l'equip s'ha dut a terme des del primer moment.	Ha estat una empresa quasi impossible individualitzar les aportacions al seminari malgrat les reiterades demandes de rebre la informació individual i anònima, i malgrat haver justificat la seva importància. Només s'ha individualitzat en bona mesura la recollida de casos sobre la relació amb les famílies. I en un o dos casos lloables -que no eren les figures líders- s'ha manifestat la individualitat de criteri davant d'un tema.	Al principi nul·la, però va anar-se encaixant la necessitat de fer-li un lloc. Al final del procés quasi completa, sense menystenir la necessitat de construir col·lectivament les propostes, de trobar punts d'encontre entre individualitats. En tot cas, totalment assolida la importància de considerar totes i cada una de les versions a l'hora de confegir una proposta col·lectiva que sigui compartida realment.

EXPRESSIÓ DISCREPÀNCIA		
Inicialment implícita o no manifesta. Al final del procés la discrepància s'escoltava amb la mateixa tranquil·litat que la coincidència. Tot i així hi havia qui no l'expressava en el seminari i qui la intentava imposar.	Molt tímida quan les trobades han estat de gran grup, des de l'inici fins el final del procés i generalment en tò baix i de manera quasi furtiva. En petit grup ha estat més possible manifestar la dissensió, però depenia de la composició del grup.	Al principi inexistent. La discrepància també s'expressava com a col·lectiva, cas de que s'expressés. Al final del procés ha estat una realitat, per la majoria dels membres del seminari, l'expressió col·lectiva de la discrepància individual.
ACOLLIDA DISCREPÀNCIA		
Depenia de qui l'explicités podia ser molt ben rebuda o bé directament rebutjada, però en general va ser possible manifestar graus de discrepància en un ambient de discussió que les atenia, escoltava i recollia.	S'acollia calladament i de vegades amb tensió, si provenia de les figures que ostentaven el lideratge. Si provenia de la resta i sense la presència de les figures líders, s'acollia, escoltava i recollia amb tranquil·litat.	Al final del procés i ja des de la meitat del mateix, la discrepància s'ha conceptualitzat i experimentat com un element constitutiu de la vida humana i del quefer quotidià, mereixedora de tenir un lloc al món. Tot el qui l'expressava hi trobava, en general, acollida.
NEGOCIACIÓ		
Diferències molt importants des del principi fins el final del procés. Al principi no es negociava res. Al final es va negociar la necessitat de negociar, i es va poder fer obertament amb la participació de tothom.	Impediment de l'entesa col·lectiva per les pròpies dinàmiques de relació establertes al centre, força dirigistes, assumides per uns i per altres, i que incorporen la negociació com estratègia desitjable només fins a cert punt, més com element consultiu que decissori.	És una constant del funcionament del claustre, tot i que la diferència entre l'inici i el final del procés, és que, al final, es feia explícita en les discussions i amb la participació de tothom. Cal considerar però que no tothom s'implicava de la mateixa manera.

CONSENS		
Al començament s'ssolia consens en el silenci. Al final el consens s'aconseguia establir explícitament tot i que al voltant dels nuclis polaritzats per les faccions, i en alguns casos per assentiment silenciosos.	Durant tot el procés assolit més per absència d'opinió de la majoria que per cap altre mecanisme. Ha estat impossible d'articular explícitament.	El consens és un ingredient imprecindible en el claustre per la posta en marxa de qualsevol iniciativa. Però està diferencialment assolit. Algunes persones consensuen més pressionades que d'altres. És però establert explícitament.

Les **actituds** generalitzables dels membres dels seminari, tenint en compte el procés, polaritzen les diferències entre el Barri Ghetto i Cinturo de Barcelona, per una banda, i Pla de l'Estany per l'altra. En els dos primers casos el procés de formació va ser transformatiu en positiu, degut en bona mesura a un major assoliment de les expectatives inicials. En canvi a Pla de l'Estany es va patir molt l'efecte negatiu de no disposar del video informatiu quan s'esperava. Tot i així cal dir que el procés al Pla de l'Estany, en termes d'actituds s'ha distingit per una mena d'intranquil·litat permanent envers el que s'els hi anava proposat. Les actituds concretes han estat diferencials, però el **canvi d'actituds és un indicador clar de l'assoliment d'expectatives, i de l'augment de confiança mútua.**

Els nivells i tipus de **participació** han variat i s'han ampliat al llarg del procés al Barri Ghetto i al Cinturo de Barcelona. S'ha assolit, al final del procés, una implicació i organització de la participació que **ha permès i garantit la possibilitat d'exercir una més lliure expressió**, pràcticament a tots els membres del seminari. Al Pla de l'Estany no s'ha pogut assolir. D'una participació desorganitzada, fragmentada i generalitzada, que no podria enomenar-se participació, es passava a la participació que implicava més compromís però que aleshores requeria a mans d'una fracció molt limitada de persones.

Co-responsabilització, distribució i delegació de tasques són tres indicadors estretament vinculats amb els nivells d'implicació que comentava en el bloc anterior, però també amb els **sistemes de comunicació establerts i les estratègies per a la presa de decisions**. Al Pla de l'Estany tots aquests indicadors han tingut una correspondència directe. Eximir-se de co-responsabilitzar-se tot delegant en d'altres -que no es definien ben bé i sempre acabaven essent els mateixos- ha estat la pauta habitual al llarg de tot el procés. Una dinàmica excessivament anquilosada i rànica que manifestava una tradició que ningú -ni els que delegaven ni els que assumien la delegació- acabava de trencar. Un excessiu dirigisme que es traslluïa també en els sistemes de comunicació prioritzats i en les estratègies per a la presa de decisions. Tot plegat vinculat a **les faccions i llideratges** que governaven el panorama. Els silencis de la majoria assentien la veu d'uns pocs amb molta influència, al seminari i fora del seminari. De tal manera que ni la **individualització** ni **l'expressió de la discrepància** han estat possibles al Pla de l'Estany. Com no s'ha pogut ni ensumar un bri de pràctica en la **negociació** o en l'establiment de **consens explícit**. Ben al contrari, demanar el consens o disposar de mitja hora per arbitrar una negociació -no qualsevol negociació, sino la negociació al voltant dels canvis que es volien realitzar, per exemple-, es feia totalment insostenible per bona part dels participants. No s'estava gens acostumat, s'evitava i a més es valorava negativament, es vivia com una pressió excessiva. Es rebutjava, per part dels qui delegaven i per part dels qui assumien la delegació.

No és aquest el cas del Barri Ghetto, i encara menys del Cinturo de Barcelona. En els dos centres es va poder establir consens explícits al voltant dels acords i de les reflexions a negociar, com també es van poder prendre decisions col·lectivament. En tots dos casos hi havia també faccions i llideratges oposats però més diluïts i equivalents que al Pla de l'Estany, i en tot cas, amb una tradició de gestió i participació en el centre escolar molt més oberta, plural i per això mateix també més controvertida en algunes questions. Però més viva al cap i a la fi. En tots dos centres aquesta vida afavoria la co-responsabilització, la distribució de tasques i la no delegació, tot i que al Barri

Ghetto, aquest efecte s'ha viscut cap al final del procés. El seu propi sistema de comunicació intern, molt fragmentat -recordem les fusions permanents en els darrers anys del centre i el gran nombre de mestres que componen el claustre, entre d'altres factors-, entorpia les possibilitats reals d'entesa que més tard van posar-se en marxa, encara que parcialment. Malgrat Cinturo de Barcelona no propiciava l'expressió de la discrepància ni la individualització a l'inici del seminari, seria el centre paradigmàtic en quan a la capacitat **d'encaixar el canvi en les pròpies relacions entre els seus membres**. Amb una forta tradició de respecte a la pluralitat, si més no en termes de discurs, va haver d'exercitar-se la pràctica de repensar la pròpia pràctica i el propi pensament. I la discrepància, va fer-se un lloc estable encara que no del tot generalitzat.

En els dos blocs d'informació següents trobarem els resultats dels processos i en veurem la seva correspondència.

TERCER BLOC: RESULTATS

INDICADORS RELATIUS A LES EXPERIÈNCIES REALITZADES.

Indicadors	BARRI GHETTO	PLA DE L'ESTANY	CINTURO BARCELONA
Tipus d'experiència	Setmana de les Arts. Sessió de flamenc vinculada a una mostra global d'art i creativitat dels alumnes -plàstica, fotografia, literatura...- en el marc de la Setmana de Sant Jordi i que enomenen "El arte de tus hijas, el arte de tus hijos".	Video d'informació per a les famílies noves de l'escola, titulat "Senegambians a Catalunya: una proposta d'acollida des de l'escola", pensat per visionar-lo a la primera reunió de pares del curs escolar, amb la informació bàsica sobre el funcionament de l'escola i amb imatges quotidianes de la vida escolar.	Jornades sobre la Diferència i el Conflicte, anomenades "I tú com ho veus?" celebrada al juny del 96, i "I tú què faries?", celebrada al juny de 1997 fora de programa, articulades per a tots els nivells a partir d'un conte -les primeres- i de diferents recursos audiovisuals les segones.
Objectius	1. Millorar la relació amb les famílies i la seva participació en la vida escolar. 2. Posar de manifest la possibilitat real d'implicació d'alumnes i famílies en una proposta escolar.	1. Establir una pauta d'acollida que permeti apropar l'escola a les famílies. 2. Millorar la comunicació amb les famílies en qüestions relacionades amb el context escolar.	1. Iniciar una aproximació al coneixement de les diferències, en general, que afavoreixi el diàleg i l'encontre entre famílies i alumnes, per poder abordar posteriorment el conflicte que generen certes diferències.
Col·lectius implicats	Alumnat i professorat de tots els nivells educatius d'una de les dues seccions del centre, i les famílies dels alumnes.	Membres del seminari, claustre, equip de la UAB, un pare de l'escola i les noves famílies del centre.	Alumnat, claustre, famílies, equip de la UAB i algun col·laborador puntual per a les Jornades.

Durada	Unes tres setmanes de preparació, una setmana d'activitats diferents al voltant de Sant Jordi i una tarda el festival de flamenc.	Un parell de mesos per a l'elaboració del guió inicial, dues jornades per a la filmació de les imatges i la traducció al Saraholé, més la preparació de la reunió i la seva realització. No es contemplen aquí les més de 100 hores de treball dedicades al minutatge, compaginació d'imatges, sò i subtítols, edició i realització del video perquè aquest procés va ser realitzat al marge del seminari i per part de l'equip de la UAB.	El treball amb els alumnes i les famílies, s'inicia per a les dues experiències, dos mesos abans de les Jornades, amb diferents desenvolupaments i vinculacions. Les Jornades tenen una durada d'una setmana en els dos casos, tot i que secuenciades diferencialment.
Fases de desenvolupament	1. Per nivells, preparació per grups d'alumnes auto-organitzats, del Festival de flamenc, enmarcat en els actes de la Setmana de les Arts en què també hi tenien diferents participacions.	1. Realització del guió per establir el contingut -text i imatges- del video informatiu, per grups de treball en el marc de les sessions del seminari.	1. Per nivells i cicles, treball diferencial a partir del conte de St. Jordi per les primeres Jornades. Per les segones, treball diferencial a partir de la caracterització, entre els alumnes, de les seves conceptualitzacions de conflicte, comptant amb diferents recursos audiovisuals.

	2. Assaigs, posta a punt de l'escenari, vestuari i música. Tallers per a l'elaboració de les capses de música. Invitacions a les famílies dels alumnes.	2. Preparació i filmació de les imatges i de la traducció al Saraholé.	2. Celebració del dia de Sant Jordi amb activitats globals d'escola, mostra dels treballs realitzats per cicles, activitats i tallers amb les famílies. Venda de llibres i contes a les famílies.
	3. Realització del festival de flamenc, per a les famílies dels alumnes, en el menjador escolar, amb la participació de tots els grups excepte els d'un nivell. I amb la participació de més de 200 persones. Lectura d'un escrit realitzat pels alumnes de 8è, - veure epíleg obert-. Visita per part de les famílies acompanyades dels seus fills i filles, de les exposicions dels treballs fotogràfics, literaris i plàstics dels alumnes vinculats a Sant Jordi i a diverses àrees de coneixement.	3. Minutatge, selecció, muntatge i edició de les imatges del video. Minutatge, muntatge i edició del sò - explicació en Saraholé, música i sò de fons- i posteriorment, minutatge, muntatge i edició dels subtítols en català. (Realitzat per l'equip de la UAB assistit per especialistes externs als seminaris)	3. Primeres Jornades: desenvolupament d'alguns aspectes del conte, per nivells i cicles que vinculen St. Jordi amb les Jornades. Convocatòria a les famílies per participar en tallers d'activitats a les Jornades, vinculats als temes que treballen els cicles i nivells. Per les segones Jornades, treball focalitzat per cicles al voltant dels audiovisuals de partida, tenint en compte les caracteritzacions establertes pels grups d'alumnes. Convocatòria a les famílies per participar en els debats oberts i per fer arribar les seves aportacions sobre els conflictes.

Fases de desenvolupament	4. Avaluació, posta en comú de l'experiència entre els membres del claustre i amb els alumnes.	4. Passi del video als membres del claustre. Posteriorment calia preparar la reunió de famílies noves -tant senegambianes com no- i passar el video informatiu.	4. Realització de les Jornades. Les primeres intensives, amb tallers realitzats per les famílies a partir dels tres eixos de treball del conte, mostres diferents de diferències, jocs diferents, etc. Les segones jornades, més laxes, compten amb fòrums d'encontres per cicles on es debaten entre famílies i alumnes els conflictes prèviament definits i categoritzats, acabant amb un cine fòrum compartit entre famílies i mestres, amb l'assistència dels alumnes grans a partir d'una pel·lícula ja coneguda i treballada.
			5. Per les primeres Jornades, avaluació i vinculació amb les del conflicte. Per les segones, avaluació i seguiment dels nivells de conflicte a l'escola.

Efectes en la proposta escolar	El clima de relacions va canviar. La secció que no s'havia animat a tirar endavant el festival, es planteja la possibilitat de realitzar-lo per Sant Joan a finals de curs. Si més no arguments esgrimits en relació a la poca participació de les famílies en el centre, van emmudir.	Els efectes de l'experiència de visionat no es van poder enregistrar. El que sí es pot dir és que l'efecte del treball fet al seminari es van deixar veure una mica a la celebració dels Tres Dies Diferents el curs 97/98 -fora de programa i sense la nostra participació-, on per primer cop les mares senegambianes van participar amb tallers d'activitats.	Els efectes, després de les dues experiències es sintetitzen en: el darrer mes de juny -97-, el nivell de conflictes entre els alumnes en hores d'esbarjo ha estat quasi inexistent sense necessitat de cap intervenció per part del professorat. El clima de convivència respira un aire diferent i el recurs a l'agressivitat en cas de conflicte s'ha canalitzat vers l'explicitació dels problemes i el diàleg compartit.
Efectes en la mútua percepció entre col·lectius	Puntualment i per un quan temps, ha canviat la percepció mútua. Resta per veure la sostenibilitat de les noves percepcions	Per contrastar, tot i que potser ha operat un canvi molt inicial en alguns aspectes, es segueixen conceptualitzar en els mateixos termes que al principi, només que es comprenen millor certs comportaments.	Ha canviat sobretot l'autopercepció del professorat i de retruc, també la conceptualització dels models de món familiars dels alumnes. També ha variat la percepció entre els alumnes i dels alumnes amb els mestres.

Efectes de continuïtat	S'ha obert una escletxa però costarà modificar pràctiques concretes. Tot i així al voltant de Nadal del curs següent (97/98) s'ha fet alguna altra iniciativa, tímidament, però s'ha fet. -veure epíleg obert-.	Amb els Tres Dies Diferents s'ha vist una voluntat de continuïtat, al menys per bona part del professorat, tot i que especialment en l'equip directiu. Tot i així es desconeixen els efectes de continuïtat en el canvi de les relacions entre famílies i escola, a partir del visionat compartit del video informatiu.	Garantits. Els canvis en els sistemes de relacions mútues han operat en profunditat i s'han deixat notar en la continuïtat de certes estratègies de treball amb els alumnes i les famílies i també en certa tranquil·litat a l'hora de manifestar el dubte i la discrepància. -veure epíleg obert-
-------------------------------	---	---	--

Tots tres seminaris han **desenvolupat propostes per a la realització d'experiències** però amb diferències molt rellevants. El Barri Ghetto les realitza fora de programa i ben bé al final, quan havíem acabat els seminaris, però amb un seguiment relativament proper del planteig i dels seu desenvolupament. El Cinturo de Barcelona en realitza una dins de programa i l'altra fora, amb seguiment per part nostre en els dos casos. Pla de l'Estany assumeix la proposta de fer un video, i estableix els seus continguts i obre portes per a la filmació, però només participa parcial i tangencialment en l'elaboració del material que ha de permetre l'experiència. Des de la seva perspectiva per un excés d'èmfasi -per part meua- en la derivació de la seva realització fora de la zona de Pla de l'Estany, i amb l'expressió explícita de tot tipus de sospites al voltant d'aquest èmfasi. Més encara després de no haver tingut el material quan estava previst. Així, **l'únic dels tres centres que dur a terme una experiència amb alumnes i famílies en el marc del programa és Cinturo de Barcelona**. Recordem que és el centre amb la majoria d'indicadors comentats, afavoridors del canvi.

Els canvis en la mútua percepció entre col·lectius, s'han establert amb força profunditat al Cinturo de Barcelona, de manera efectiva al Barri Ghetto tot i que queden per veure les possibilitats de sostindre les noves

percepcions, tant per part de les famílies com per part del claustre, i que depenen en bona mesura del grau de pressió que pugui exercir el grup de mestres més actius en aquest sentit. A Pla de l'Estany s'haurà de veure, però el canvi de percepció ha operat a només envers el col·lectiu senegambià. I no n'hi ha prou. **S'ha de canviar la percepció d'un mateix, s'ha de modificar el convenciment d'estar a la banda correcte, s'ha de dubtar de la proposta escolar. Si no, no pot produir-se un acostament que transformi les relacions entre escola i alumnes/famílies senegambianes. La transformació implica modificacions en les respectives posicions de poder, i comença al pensar-se diferent i ni millor ni pitjor que qualsevol altre.**

TERCER BLOC: RESULTATS

INDICADORS RELATIUS A LA VINCULACIÓ DE L'ALUMNAT EN LES EXPERIÈNCIES.

Indicadors	BARRI GHETTO	PLA DE L'ESTANY	CINTURO BARCELONA
Demandes	Participació activa en l'organització del festival de flamenc, presa de decissió en l'àmbit de cada grup d'alumnes de la peça musical i del ball que volien representar davant de les famílies. Vestuari i instruments. La possibilitat d'assaig es supeditava a la realització de les feines escolars.	De fet l'experiència de Banyoles comptava amb els alumnes per a les imatges del video, però no es va comptar amb ells per elaborar el guió o decidir les imatges més adequades. Les demandes es cenyien doncs a "fer teatre" en el sentit de que calia simular algunes de les situacions i ells i elles havien d'actuar davant la càmera com si no passés res.	Moltes i variades, vinculades a diferents àrees de coneixement i als eixos vertebradors dels temes de les jornades. En el primer cas al conte d'en Valentí i en el segon cas al tema dels conflictes. Des de reflexionar sobre questions concretes a pintar unes estovalles, comentar un video o canviar els rols en l'explicació d'un conte.
Organització de les demandes	Per grups d'alumnes realitzen els assaigs, el repartiment de papers, l'aportació d'instruments i objectes necessaris.	L'organització partia d'una proposta del seminari i cada mestra l'explicava als seus alumnes per tal de que s'hi adequessin les diferents situacions.	Per nivells, per cicles, per macrocicles i per centre. Hi havia demandes organitzades diferencialment i algunes d'elles també amb les famílies.
Alumnes que hi participen	Tots els nivells d'una secció de l'escola excepte P3, P4 i 5è, en total 112 alumnes	Tots i de tots els nivells, ja que s'els va filmar en diferents situacions i espais del centre.	Tots els alumnes del centre, els dos cursos en què es fan les experiències.

Temps de dedicació a l'experiència	Des d'unes tres setmanes abans, tots els moments possibles després de la feina escolar a classe, els dedicaven a assajar. Arribaven abans al matí o a la tarda i no acabaven de marxar mai. Durant aquells dies no hi va haver problemes de puntualitat o absentisme.	Dues jornades escolars, en diferents moments i situacions, simulant circumstàncies quotidianes.	El primer any entre dos i tres mesos van estar treballant al filó d'alguns aspectes que es desprenien del conte. El segon any també un parell de mesos. En els dos casos amb intermitències i "respirs".
Temporalització	Primer de tot es van constituir els grups després d'algunes reticències. En segon lloc i durant un parell de setmanes es va organitzar la representació i finalment van realitzar el festival de flamenc davant de les famílies.	En diferents moments de les dues jornades de filmació i fent diferents activitats, segons el grup d'edat.	Cada classe va establir la seva temporalització concreta entre Sant Jordi i les Jornades, el primer any, i durant un parell de mesos el segon any. De fet es partia del treball més individual, per anar a un treball de grup, de macrocicle i després de centre.
Espais de participació	Els assajos es feien a les classes de cada grup i el festival va realitzar-se al menjador escolar. Tot i així el barri n'anava plè i l'espai de participació depassava les parets de l'escola.	Les aules, els patis, el carrer, els lavabos, els passadissos, el vestíbul de l'entrada.	Tots els espais de l'escola, des de la cuina fins al gimnàs, passant per la biblioteca, el vestíbul, els baixos de l'escala de l'entrada, fins al pati i els passadissos.

Tipus de participació	La primera participació va ser creure en la possibilitat que s'els hi brindava. Després van anar organitzant el festival, decidint les peces de ball, les músiques, els instruments, el vestuari.. Fins i tot volien decorar ells i elles el menjador, però van acabar fent-ho els mestres. En el festival la participació va anar des de ballar, cantar, picar de mans i tocar la guitarra o la capsa, fins a complir les expectatives que mestres i famílies tenien envers tots ells i elles. La participació va ser seriosa, rigurosa, alegre i emotiva.	No va ser una participació massa activa, ja que estava molt pautada pels mestres. Era una participació d'"actors" d'escenes quotidianes de l'escola.	Diversificada segons el moment del procés. Reflexió organitzada al voltant de temes concrets, decisió de temes i activitats, discussió compartida, anàlisi d'experiències, casos, materials, etc. Participació en jocs, jincames, cine fòrums, venda de llibres, realització d'un puzzle gegant, diàlegs col·lectius amb les famílies, participació en tallers... Disfressar-se, fer de més petit, de més gran, enganxar un mirallet... pensar què et fa enfadar, què t'amoïna, què t'agradaria canviar...
Suggeriments dels alumnes	Tots els relatius al contingut de l'acte i algunes qüestions vinculades a l'organització però dins del marc que els mestres havien pautat.	No hi tenien lloc, en tot cas eren suggeriments no explícits, espontanis en el sentit de que podien protagonitzar una situació no prevista en el guió, digna de ser inclosa en la filmació.	Múltiples i acollits. Eren el criteri de partida per organitzar les activitats de manera vinculada als interessos dels alumnes.
Actituds envers la proposta	Primer incertesa, dubte, escepticisme. Poc a poc curiositat i interès. Finalment entusiasme i agraïment.	De curiositat en veure'ns amb càmares amunt i avall, de sorpresa i alegria.	Receptiva i entusiasta de manera generalitzable, d'agraïment i satisfacció sobretot al final del procés.

Grau d'implicació	Òptim, viure-ho et deixava sense paraules.	Suficient, en el sentit de que no va haver-hi cap rebuig per part de cap alumne. Tampoc s'els hi demanava més.	Òptim i regular. Segons l'activitat hi havia més o menys implicació en funció de l'edat.
--------------------------	--	--	--

La vinculació de l'alumnat a les experiències ha tingut també caires diferents, però al Barri Ghetto i al Cinturo de Barcelona, es compartia la idea de que era necessària la implicació i co-responsabilització de l'alumnat en l'articulació de l'experiència si es volia garantir el seu èxit. Es van doncs, articular estratègies que els tenien a ells i elles en compte, es va sol·licitar la seva participació activa, es van considerar els seus suggeriments i s'els va animar a la presa de decisions. Com que l'èxit de l'experiència tampoc no garanteix la continuïtat dels seus efectes, al Barri Ghetto resta per veure si es tornaran a aplicar els mateixos criteris de partida en una d'altres ocasions, compartits per més persones del claustre que en aquesta ocasió, que possibilitin una transformació sostinguda de les relacions educatives a l'escola. Al Cinturo de Barcelona en canvi el seguiment està garantitzat perquè el canvi de percepció vers l'alumnat i vers ells mateixos, ha implicat a tot el claustre i s'han incorporat a la proposta de centre noves maneres de fer, estables i amb un alt grau de consolidació.

El temps de dedicació a l'experiència ha estat variable i estretament vinculat tant a l'articulació i aprofundiment compartit com, posteriorment, als seus efectes i possibilitats de continuïtat. Al Pla de l'Estany un parell de dies, al Barri Ghetto unes tres setmanes i al Cinturo de Barcelona entre dos i tres mesos. El què s'els hi demanava era molt diferent. El marc en el que s'inscribia, també.

Val a dir, que els alumnes són especialment agraïts quan els mestres confien en ells. Això els obliga més que les mesures disciplinàries. Confiar era la primera premisa. La resposta no es va fer esperar. Fins i tot al Pla de l'Estany on el tipus de demanda, la participació i el nivell d'implicació que van

tenir eren molt febles, els alumnes estaven contents i orgullosos de poder col.laborar en una tasca d'actors de la vida quotidiana de l'escola.. Podem imaginar la seva resposta si s'hagués comptat una mica més amb el seu criteri.

Quan un nen o una nena expressen el seu agraïment de manera explícita als mestres o posen de manifest la seva satisfacció mitjançant un gest o una mirada, es reforça el convenciment de que tot el patiment ha valgut la pena. Alguna cosa deixa de ser com havia estat fins aleshores.

TERCER BLOC: RESULTATS

INDICADORS RELATIUS A LA VINCULACIÓ DE LES FAMÍLIES EN LES EXPERIÈNCIES.

Indicadors	BARRI GHETTO	PLA DE L'ESTANY	CINTURO BARCELONA
Demandes	A les famílies se les va convidar al festival de flamenc i a visitar les exposicions de treballs dels alumnes.	A un pare de l'escola se li va demanar la col·laboració en la traducció del guió del vídeo informatiu a la llengua Sarahole. Algunes famílies van participar en "simulacres" per a la filmació de les imatges del vídeo.	Per les primeres Jornades s'els hi va demanar participar en la compra del conte per Sant Jordi i en organitzar conjuntament amb l'escola els tallers de les Jornades. Per les segones Jornades s'els hi va demanar que fessin arribar el seu parer sobre els conflictes i que participessin en el cinefòrum convocat per cicles i a nivell de centre.
Organització de les demandes	Es va trametre la invitació a través dels alumnes i es va saber que col·laboraven amb els seus fills i filles per fer el festival de flamenc	A partir de l'Aliou i d'acord amb el treball del seminari es va organitzar la traducció del vídeo. La resta de demandes de "simulacre" a través de les respectives tutores dels seus fills i filles	Amb convocatòries del centre, reclams a l'entrada de l'escola, a través dels seus fills i filles, mitjançant notes per nivells o cicles, avisos diversos i la participació activa en les activitats proposades.

Famílies que hi participen	Al festival es van presentar més de 200 persones entre avis, mares, pares, tiets, tietes, cosins i cosines. Desconec a quantes famílies representaven però més o menys hi havia una mitjana de dos familiars per alumne que participava.	Poquetes ja que es circumscriuen a les filmacions del video. De cara al passi del video en la reunió informativa sí que es d'esperar que hi participin totes les famílies noves.	La quasi totalitat de les famílies del centre en la celebració de les Jornades. Pel que fa als tallers de les primeres o als fòrums de les segones, la participació va depassar totes les expectatives previstes.
Temps de dedicació a l'experiència	De fet van ajudar als seus fills i filles en el vestuari, i la informació corria de boca en boca. No podem mesurar la dedicació fora de les dues hores que van passar a l'escola el dia del festival.	Algunes estones a l'entrada i sortida de l'escola un dia de jornada escolar. El pare que tradueix al Saraholé va dedicar unes tres hores amb l'Aliou i una hora per a la gravació de la traducció	El dia de Sant Jordi i dues setmanes abans de les primeres Jornades per aquelles famílies que organitzaven tallers. Uns cinc dies alterns per a la participació en el procés de realització de les Jornades del conflicte. En els dos casos, cinc dies aproximadament per cada Jornada.
Temporalització	Des d'un parell de setmanes abans la majoria de famílies estaven vinculades a l'experiència a través dels seus fills i filles. Després del festival ha seguit corrent la informació sobre la festa.	El dia abans de la filmació de la traducció i el dia de la filmació. Després, a primers de curs, la reunió informativa.	Dos mesos abans de les Jornades en cada cas, amb progressius nivells d'implicació.

Tipus de participació	Activa tot i que sense el protagonisme directe -que el tenien els nois i noies-. Tot i així durant el festival, la participació va ser entusiasta i organitzada i va depassar àmpliament les previsions realitzades pels mestres. També multitud de familiars varen mirar amb il·lusió els treballs fets pels seus fills i filles i exposats al centre.	Activa en la realització dels "simulacres" i de la traducció del video. Activa també en aquells casos de famílies que participin a la reunió de començament de curs.	Activa, des de la compra de llibres per Sant Jordi, a la participació i realització dels tallers -explicar un conte, un ball, cantar una cançó, fer unes pastes de tè-, o de les activitats col·lectives en el cas de les primeres Jornades. Fer suggeriments i participar en els debats i fòrums sobre el conflicte, per a les segones Jornades.
Espais de participació	Les seves llars i el carrer. També el menjador de l'escola, la sala de professorat-biblioteca, els passadissos, el pati i la secretaria del centre (la majoria d'espais tenien els treballs en exposició que van anar mirant)	Fora de l'escola per la preparació de la traducció. La sala de professorat per la filmació de la traducció i el pati de l'escola a les entrades i sortides, per la filmació de situacions quotidianes	Fora de l'escola per pensar i decidir les aportacions que s'els hi demanaven. La cuina i el menjador escolar, el pati, les classes, la biblioteca... tots els espais del centre
Possibilitats per part de les famílies de fer suggeriments	Múltiples a través dels nois i noies. El dia del festival alguna mare suggeria a una altra que apuntés el fill a l'escola...	Poquets i en tot cas relatius a la traducció del video.	Múltiples i en diferents moments, de fet formaven part del planteig de les experiències.

Actituds envers la proposta	Receptius, il·lusionats, interessats. La prudència va anar deixant pas a l'espontaneïtat. També hi havia una mica d'escepticisme i una bona dosi d'agraïment	De col·laboració i interès.	Interès, receptivitat, cooperació, il·lusió, tranquil·litat i agraïment.
Grau d'implicació	Tenint en compte la demanda feta, la implicació va ser òptima i immillorable donat el context històric de relació famílies-escola.	El necessari per resoldre les imatges i òptim en el cas de la traducció.	Òptim des del principi fins al final, tot i que algunes famílies del centre no han participat en cap dels moments.

Com en el cas de la vinculació dels alumnes a les experiències, la de les famílies es correspon amb el temps previst, els objectius i la complexitat que se li va dedicar a l'elaboració de la pròpia experiència. Al Pla de l'Estany es va comptar amb uns quatre o cinc membres de famílies de l'escola, un d'ells senegambià. Al Barri Ghetto es va comptar amb totes les famílies de l'escola però només per participar com espectadors de l'acte que havien organitzat els seus fills i filles. Al Cinturo de Barcelona es va comptar també amb totes les famílies de l'escola, però se les va implicar de manera seqüenciada al llarg de dos mesos, des de Sant Jordi fins a finals de juny. De manera que els recursos esmerçats pels seminaris per tal d'involucrar a les famílies han estat també radicalment diferents. En el cas del Pla de l'Estany per demandes verbals adreçades directament a les persones concretes i aprop del dia de filmació. Al Barri Ghetto mitjançant una invitació formal, enviada la setmana abans, que els convidava a participar en el festival i a visitar l'exposició de treballs a l'escola. Al Cinturo de Barcelona amb diversitat de reclams, escrits, verbals i plàstics, vinculat a un conte que la majoria de famílies va comprar el mateix dia de Sant Jordi, i que es van començar a trametre un parell de setmanes abans. Un mes després van iniciar-se les demandes per la participació a les Jornades que

es celebraven al mes de juny. Els espais de participació van ser diferents però proporcionals. Tots ells eren de l'escola, però segons la proposta, l'obertura de l'interior de l'escola va ser major o menor i va durar més o menys temps. També hi havia estreta relació amb els suggeriments emesos per les famílies i l'acollida que l'escola en va fer.

Independentment del tipus de participació que s'els hi demanava i del desplegament de recursos per fer-los participar, les famílies van fer acte de presència i es van implicar, de manera proporcional a les expectatives en dos dels centres, Pla de l'Estany i Cinturo de Barcelona. Al Barri Ghetto la participació i els nivells d'implicació van depassar totes les expectatives, fins i tot les més optimistes. Es pensava en una vintena de persones com a un nombre d'elevada participació. Alguns membres del seminari tenien l'esperança de que vinguessin al menys unes quaranta persones. Se n'hi van presentar més de dues-centes. La veritat és que no les vam comptar, però faltaven cadires, es van posar bancs i hi havia més de cinquanta persones dretes.

Les actituds van ser en tots tres casos d'interès i col.laboració, però a major implicació, major il.lusió i receptivitat. No seria aquí proporcional la resposta de les famílies amb les demandes fetes des dels seminaris, sino amb els nivells d'implicació que aquestes van manifestar, probablement en correspondència amb les ganes de ser considerats cultural i socialment competents, de rebre un vot de confiança. Seria el cas del Barri Ghetto. L'agraïment era una altra de les actituds que es traslluïen al Barri Ghetto i al Cinturo de Barcelona. Queda bastant clar que només cal que els incorporem una mica a l'escola. No per interrogar-los, censurar-los o alligonar-los, tan sols per acompanyar-nos en algun aconeximent rellevant per als seus fills i filles. Hem pogut comprovar la generositat de la seva resposta. Ha costat ben poc. La clau es troba en l'articulació del que és rellevant per als nois i noies. Ni més ni menys.

TERCER BLOC: RESULTATS

RESULTATS: ASSOLIMENT DELS OBJECTIUS DEL SEMINARI.

Objectius	BARRI GHETTO	PLA DE L'ESTANY	CINTURO BARCELONA
OBJECTIU GENERAL 1.	Establir una millora en la relació amb les famílies dels alumnes	Millorar la comunicació amb les famílies senegambianes del centre	Millorar els nivells de tolerància existents entre els alumnes de l'escola per tal d'afavorir un augment del respecte entre ells
Grau d'assoliment	PARCIALMENT ASSOLIT	PARCIALMENT ASSOLIT	ASSOLIT
Objectiu específic 1.1.	Conèixer alguns aspectes de l'univers cultural i social de les famílies: a) motius dels comportaments i actituds dels pares envers els fills. b) concepte d'educació, d'infant i d'adult. c) expectatives familiars vers l'escolarització	Realització d'una reunió informativa amb les famílies senegambianes de l'escola, a començament de curs	Augmentar l'espectre de diferències conegudes, tant personals com col·lectives
Grau d'assoliment	ASSOLIT (parcialment fora de programa)	ASSOLIT (fora de programa)	ASSOLIT
Objectiu específic 1.2.	Aprofundir en alguns valors culturals i els seus significats (la disciplina i l'autonomia). Vinculació amb les etapes del cicle vital segons el sexe.	Realització d'un video informatiu de curta durada, traduït al Saraholé, per reforçar les informacions donades verbalment i per escrit, a la reunió	Estimular els vincles interpersonals i socioafectius entre els alumnes, a partir de compartir experiències concretes al voltant de les diferències

Grau d'assoliment	ASSOLIT	ASSOLIT (parcialment fora de programa)	ASSOLIT
Objectiu específic 1.3.	Revisar les propostes de centre en relació a la participació de les famílies. Motius, moments, sistemes de comunicació.		Conèixer nous elements de semblança entre col·lectius i persones diferents.
Grau d'assoliment	PARCIALMENT ASSOLIT (parcialment fora de programa)		ASSOLIT
Objectiu específic 1.4.			Reforçar l'autoestima positiva dels nois i noies.
Grau d'assoliment			ASSOLIT
OBJECTIU GENERAL 2.	Aminorar els nivells de conflicte a l'interior de l'escola	Conèixer alguns aspectes culturals concrets de les famílies senegambianes per millorar la comprensió dels seus comportaments i actituds.	Disminuir l'agressivitat com a recurs per resoldre els conflictes, entre els nois i noies.
Grau d'assoliment	PUNTUALMENT ASSOLIT (fora de programa)	PARCIALMENT ASSOLIT	ASSOLIT (fora de programa)
Objectiu específic 2.1.	Conèixer i caracteritzar els conflictes i els seus motius	Aproximació al concepte de cultura, a la transmissió de la cultura i la seva relació amb el context escolar.	Augmentar el ventall de conflictes coneguts per la pròpia experiència, tant col·lectius com personals.
Grau d'assoliment	ASSOLIT (parcialment fora de programa)	NO ASSOLIT	ASSOLIT (fora de programa)

Objectiu específic 2.2.	Establir un consens sobre les possibilitats de negociació de certs aspectes que indueixen al conflicte.	Conèixer certs aspectes culturals concrets en relació a l'alimentació, la salut, les relacions entre pares i germans, la relació amb la comunitat d'origen.	Afavorir la reflexió al voltant de les causes i solucions que permetin generar situacions d'empatia.
Grau d'assoliment	PARCIALMENT ASSOLIT (fora de programa)	PARCIALMENT ASSOLIT	ASSOLIT (fora de programa)
Objectiu específic 2.3.	Establir propostes de canvi per aminorar el conflicte, tant en l'àmbit relacional i normatiu com en l'àmbit metodològic i d'intervenció educativa.	Conèixer trets culturals específics centrals: la religió i la família.	Comprendre el punt de vista dels "altres" implicats en el conflicte, establint marcs de reflexió compartida entre nois i noies, amb els i les mestres, i amb les famílies.
Grau d'assoliment	ASSOLIT (fora de programa)	ASSOLIT	ASSOLIT (fora de programa)
Objectiu específic 2.4.		Vinculació d'aquests continguts culturals amb les seves expectatives d'integració a Catalunya i amb la situació concreta del col·lectiu de senegambians a Banyoles	Proposar i projectar "espais" -físics o temporals- en la proposta escolar que afavoreixin l'encontre diversificat, el diàleg i l'explicitació de les discrepàncies.
Grau d'assoliment		PARCIALMENT ASSOLIT	ASSOLIT (fora de programa)

OBJECTIU GENERAL 3.	Identificar i explicitar els objectius centrals de l'escola en relació a l'educació dels nens i nenes marginals, gitanos o no.
Grau d'assoliment	ASSOLIT (fora de programa)
Objectiu específic 3.1.	Repensar l'àmbit d'influència de l'escola en la vida dels nens i nenes.
Grau d'assoliment	ASSOLIT (fora de programa)
Objectiu específic 3.2.	Conèixer el paper que juga l'escola com institució en un context marginal que participa d'una dialèctica d'oposició gitanos/paios.
Grau d'assoliment	PARCIALMENT ASSOLIT (fora de programa)
Objectiu específic 3.3.	Restablir el marc de les funcions i responsabilitats docents en aquest context.
Grau d'assoliment	ASSOLIT (fora de programa)
Objectiu específic 3.4.	Decidir els àmbits escolars en què es vol intervenir a partir d'ara.

Grau d'assoliment	ASSOLIT (fora de programa)
--------------------------	-----------------------------------

L'assoliment dels objectius tanca aquest tercer bloc referit als resultats concrets del treball en els seminaris. Les tres zones tenen dos Objectius Generals explicitats dins de la segona fase del Programa de Formació, independentment de quan s'hagin assolit. Però el Barri Ghetto és la única zona on el propi procés va portar implícitament a la formulació d'un tercer Objectiu General que també s'ha fet constar. Podem doncs constatar els següents resultats:

En cap dels tres seminaris es van assolir tots els Objectius Generals formulats en el temps que preveia el desenvolupament de la Segona Fase del Programa de Formació. Han fet falta uns quants mesos més per poder-los assolir. Així, en el temps previst -novembre 95/desembre 96- s'ha *assolit parcialment* un Objectiu General de cada un dels seminaris del Barri Ghetto i del Pla de l'Estany, i s'ha *assolit* un Objectiu General de la zona del Cinturo de Barcelona. Fora de Programa s'han assolit els altres quatre: s'ha *assolit* el segon Objectiu General del Cinturo de Barcelona i el tercer Objectiu General del Barri Ghetto; s'ha *assolit puntualment* el segon Objectiu General del Barri Ghetto i *parcialment assolit* el primer Objectiu General del Pla de l'Estany.

Zona per zona, veiem que Cinture de Barcelona és l'únic seminari que ha assolit la totalitat dels Objectius proposats sense matisos. El Barri Ghetto també ha assolit els tres Objectius de treball del seminari, però un d'ells parcialment i l'altre puntualment. El primer es refereix a "millorar la relació amb les famílies dels alumnes" i el segon a "aminorar els nivells de conflicte a l'interior de l'escola". El temps per assolir-los de manera sostinguda ha estat encara massa curt pel procés de treball que s'ha requerit en un context on les relacions eren molt deteriorades i el conflicte estava perfectament instal·lat -si més no a nivell de percepció- en la vida de l'escola. **Al Pla de**

l'Estany el grau d'assoliment dels Objectius Generals ha estat parcial en tots dos casos. En el primer "millorar la comunicació amb les famílies senegambianes", el considero *parcialment assolit* ja que de la realització del video i d'una reunió informativa a les famílies noves no es desprén una millora de la comunicació, sino en tot cas de la transmissió d'informació del centre a les famílies. Des de la perspectiva del seminari es circumscribia la comunicació al fet que les famílies entenguessin el que els hi plantejava/demanava l'escola. De fet l'objectiu implícit a aquest primer objectiu del Pla de l'Estany és la necessitat d'adequar les famílies al funcionament habitual del centre. I aquest també seria un objectiu per contrastar. En quan al segon objectiu "conèixer alguns aspectes culturals concrets de les famílies senegambianes per millorar la comprensió dels seus comportaments i actituds" s'ha *assolit parcialment*, ja que bona part dels continguts culturals que s'han documentat als seminaris han ampliat la informació disponible per interpretar els comportaments i les actituds, però no s'ha assolit una comprensió semàntica, empàtica i globalitzada, sino parcial i reduïda a l'anècdota del "descobriment" de certes extranyes formes de fer. **Dels tres seminaris, al Pla de l'Estany no s'ha pogut fer un pas més enllà.**

Si ens entremenim una mica amb els Objectius Específics trobem també que l'únic seminari que ha assolit els vuit objectius específics plantejats és el Cinturo de Barcelona. Pel que fa al Barri Ghetto, dels deu objectius específics n'hi ha set d'assolits i tres de parcialment assolits. Al Pla de l'Estany, dels sis objectius específics n'hi ha tres d'assolits, dos de parcialment assolits i un de no assolit. Si tenim en compte que dels tres objectius assolits un d'ells ha estat resolt per l'equip de la UAB, l'altra s'ha assolit per la informació etnogràfica rebuda, i el tercer s'ha resolt al setembre del 97, els resultats en el temps previst -dins i fora de la Segona Fase del Programa de Formació- son un fracàs.

És més, Pla de l'Estany és l'únic seminari on els Objectius de treball proposats eren molt concrets i on l'assoliment del seu èxit no eren tasca que impliqués de manera crítica la proposta de centre. El Barri Ghetto i el Cinturo de Barcelona han permès aquesta mirada, li han fet un lloc. I malgrat ser

menys concrets els objectius i presumiblement més complexes d'assumir, per abstractes i generals, el procés s'ha reconduït de manera que s'han pogut abordar col·lectivament problematitzacions punyents que han induït a l'aprofundiment de la proposta escolar i a la implicació dels docents en la seva anàlisi crítica. I de tots dos seminaris, Cinturo de Barcelona, era el que ho tenia més fàcil per molts factors, com hem pogut veure.

QUART BLOC: RESULTATS DE FORMACIÓ

RESULTATS: ASSOLIMENT DELS OBJECTIUS DE FORMACIÓ.

BARRI GHETTO	PLA DE L'ESTANY	CINTURO BARCELONA
OBJECTIU GENERAL 1. Desplaçar la certesa i instal·lar el dubte entre els membres del seminari pel que fa a la seva percepció i interpretació d'alguns alumnes i d'algunes famílies.		
ASSOLIT	PARCIALMENT ASSOLIT	ASSOLIT
Objectiu específic 1.1. Establir elements concrets de semblança en les diferències i rescatar els elements positius de les semblances entre famílies i docents.		
ASSOLIT	NO ASSOLIT	ASSOLIT
Objectiu específic 1.2. Posar de manifest la influència de les pròpies creences en l'assignació de significat negatiu a comportaments que s'ens presenten com a molestos o inadequats		
ASSOLIT	PARCIALMENT ASSOLIT	ASSOLIT
Objectiu específic 1.3. Repensar les generalitzacions estereotipades i admetre les excepcions en relació a qualsevol col·lectiu		
ASSOLIT	PARCIALMENT ASSOLIT	ASSOLIT
OBJECTIU GENERAL 2. Posar de manifest el grau de variabilitat interna en tot grup humà i les contradiccions existents entre aquesta variabilitat real i l'homogeneïtat dels idearis col·lectius		
PARCIALMENT ASSOLIT	NO ASSOLIT	ASSOLIT
Objectiu específic 2.1. Posar de manifest els límits de la tolerància de cada una de les persones del seminari en relació als comportaments de les famílies del centre.		
ASSOLIT	NO ASSOLIT	ASSOLIT
Objectiu específic 2.2. Posar de manifest les contradiccions personals a les que s'està sotmès com a docent i com a subjecte cultural, i la justificació d'aquestes contradiccions.		

ASSOLIT	NO ASSOLIT	ASSOLIT
Objectiu específic 2.3. Acceptar les contradiccions i les incoherències, fent-li un espai a la pròpia vulnerabilitat i a la dels altres.		
PARCIALMENT ASSOLIT	NO ASSOLIT	ASSOLIT
OBJECTIU GENERAL 3. Desessencialitzar el propi univers cultural, entenent-lo com a proposta adaptativa i com a fruit d'un procés de transmissió / aprenentatge, i per tant, susceptible de ser diferencialment resolt.		
PARCIALMENT ASSOLIT	NO ASSOLIT	PARCIALMENT ASSOLIT
Objectiu específic 3.1. Conèixer els mecanismes, estratègies i funcions per a la transmissió i l'aprenentatge de la cultura entre els humans		
ASSOLIT	NO ASSOLIT	ASSOLIT
Objectiu específic 3.2. Conèixer les normes de comportament, els valors associats i la seva vinculació a un context específic que els hi otorga significat.		
ASSOLIT	PARCIALMENT ASSOLIT	ASSOLIT
Objectiu específic 3.3. Conèixer els processos de canvi, les respostes adaptatives i la compatibilització de diferents codis culturals.		
PARCIALMENT ASSOLIT	NO ASSOLIT	PARCIALMENT ASSOLIT

En aquest quart bloc es contemplen, per una banda l'assoliment dels Objectius Específics de Formació en Antropologia i per l'altra un seguit de continguts, vinculats a les Premises Transformatives Bàsiques explicitades en el capítol quart de la primera part, i que intenten també donar compte de quins processos de formació han permès, o no, el tractament de temes estretament vinculats al canvi conceptual d'alguns dels paràmetres amb què s'interpreten els col·lectius minoritaris -alumnes i famílies-, el col·lectiu docent i el que ambdós representen. Aquests indicadors vinculen la dimensió individual de la formació amb la dimensió col·lectiva de les que parlava també en el capítol anterior, en tant i que els temes han estat nodrits pels diferents continguts que

cada seminari ha anat necessitant i/o requerint, a l'hora que bebiem d'una orientació comparativa que permetés contrastar molts dels supòsits amb què habitualment s'opera, concretant-los.

Pel que fa a l'assoliment dels tres Objectius Generals de Formació, trobem que Pla de l'Estany és l'únic seminari que només n'ha assolit un i parcialment. El Barri Ghetto i el Cinturo de Barcelona els han assolit tots tres amb diferències de grau. Pel que fa al Barri Ghetto dos objectius s'han assolit *parcialment* i un totalment. Pel que fa al Cinturo de Barcelona la proporció és inversa, un objectiu s'ha assolit *parcialment* i dos totalment.

Objectiu per objectiu veiem que el que s'ha assolit en major grau és el primer *"Desplaçar la certesa i instal·lar el dubte entre els membres del seminari pel que fa a la seva percepció i interpretació d'alguns alumnes i les seves famílies"* assolit totalment pel Barri Ghetto i Cinturo de Barcelona i parcialment per Pla de l'Estany. En quan al segon objectiu *"Posar de manifest el grau de variabilitat interna en tot grup humà i les contradiccions existents entre aquesta variabilitat real i l'homogeneïtat dels idearis col·lectius"* és el més divers en quan a la seva consecució. Cinturo de Barcelona l'ha assolit totalment, Barri Ghetto parcialment i Pla de l'Estany no l'ha assolit. Finalment, el tercer *"Desessencialitzar el propi univers cultural, entenent-lo com a proposta adaptativa i com a fruit d'un procés de transmissió/aprenentatge, i per tant, susceptible de ser diferencialment resolt"* ha estat assolit parcialment pel Barri Ghetto i Cinturo de Barcelona i no s'ha assolit a Pla de l'Estany.

Tots tres objectius apunten a un canvi en els pre-conceptes i supòsits amb els que es percebien i interpretaven les relacions socio-culturals a l'escola, concretament amb determinats grups d'alumnes i famílies. Ens remeten de plè al canvi en el món de les idees. Al Cinturo de Barcelona s'hi ha arribat mitjançant l'experimentació empírica del canvi en les activitats i relacions escolars. Al Barri Ghetto mitjançant una reflexió acurada i lenta al voltant de la cultura gitana al barri i la significativitat de la institució educativa que els docents representen i resolen de manera contradictòria, possibilitant després els canvis en la pràctica. Al Pla de l'Estany no ha estat possible aquest aprofundiment. Raons poden no faltar-ne, tant de tipus teòric com empíric. Des

del poc temps que fa que tenen aquesta nova realitat entre ells, a les dinàmiques internes del propi claustre, o el fet que la procedència dels alumnes i fins i tot el color de la seva pell, tinguin conceptualitzacions socials diferencials a les del col·lectiu gitano, magrebí o castellano-parlant. Sense oblidar la frustració d'un procés que millorava l'expectativa positiva per moments i que no va poder-se assolir, per manca de previsió del temps i dedicació que implica produir un video en tan poc temps i amb condicions deficitàries, tècniques i humanes.

De fet però, el darrer objectiu és el que ha de permetre establir "ponts" amb els contextos familiars dels alumnes i amb els alumnes mateixos, és aquella idea d'aproximació en els elements de humanitat compartida amb els altres. És el menys assolit. També era el més ambiciós.

Tots aquests Objectius de Formació han acompanyat implícitament el procés als tres seminaris. Només en un d'ells se n'ha pogut parlar, s'ha pogut encaixar el "doble joc" que s'estava duent a terme. És on la sostenibilitat està garantida. I probablement l'aprofundiment. És Cinturo de Barcelona.

QUART BLOC: RESULTATS DE FORMACIÓ

RESULTATS EN RELACIÓ A LES PREMISES TRANSFORMATIVES BÀSIQUES.

BARRI GHETTO	PLA DE L'ESTANY	CINTURO BARCELONA
Prendre consciència sobre l'encontre escolar entre nens i nenes i adults -docents i famílies- que es troben en diferents moments dels seus respectius cicles vitals		
ASSOLIT	NO ASSOLIT	PARCIALMENT ASSOLIT
Reflexionar col·lectivament i de manera compartida sobre els efectes de les diferents expectatives envers el cicle vital, a l'hora de percebre i diagnosticar l'"altre".		
ASSOLIT	PARCIALMENT ASSOLIT	PARCIALMENT ASSOLIT
Reflexionar sobre els efectes, de la diferent percepció i interpretació que els adults realitzen sobre els respectius models d'adult correcte, en les expectatives d'escolarització i en la valoració de la importància de l'escolarització per part dels infants		
PARCIALMENT ASSOLIT	NO ASSOLIT	PARCIALMENT ASSOLIT
Conèixer la incidència d'aquestes representacions adultes sobre les expectatives d'aprenentatge que es projecten en els infants		
ASSOLIT	NO ASSOLIT	ASSOLIT
Modificar les expectatives d'aprenentatge envers els infants, en relació a les que els docents tenien inicialment al començar el seminari		
PARCIALMENT ASSOLIT	NO ASSOLIT	PARCIALMENT ASSOLIT
Constatar les discrepàncies infantils envers els diferents models d'adult correcte dels adults		
PARCIALMENT ASSOLIT	PARCIALMENT ASSOLIT	ASSOLIT
Constatar col·lectivament la influència del grup d'iguals en la configuració de models de comportament i de relació		
PARCIALMENT ASSOLIT	PARCIALMENT ASSOLIT	ASSOLIT

Analitzar els elements de semblança entre infants segons l'edat, independentment d'altres variables.		
PARCIALMENT ASSOLIT	NO ASSOLIT	PARCIALMENT ASSOLIT
Comprensió dels mecanismes i processos de transmissió de la cultura i dels seus efectes en esdevenir els subjectes culturals que som		
ASSOLIT	PARCIALMENT ASSOLIT	PARCIALMENT ASSOLIT
Comparació dels estereotips socio-culturals amb els subjectes particulars que componen els grups estereotipats. Anàlisi dels prejudicis en els que es sustenten els estereotips, a la llum de les relacions interpersonals i dels vincles emocionals.		
ASSOLIT	PARCIALMENT ASSOLIT	ASSOLIT
Reflexió sobre l'estatisme i homogeneïtat percebuts i l'heterogeneïtat i el canvi reals		
ASSOLIT	PARCIALMENT ASSOLIT	ASSOLIT
Aproximació als nivells de variabilitat interna de tot grup -d'edat, professional, de gènere, cultural...- i anàlisi de la dissensió, la discrepància i el conflicte intern.		
ASSOLIT	NO ASSOLIT	ASSOLIT
Aproximació al coneixement dels mecanismes de transmissió de la informació "políticament correcte" - <u>les absències i omissions</u> com a coneixement sobre l'indesitjable. l' <u>explícit</u> i l' <u>implícit</u> com a coneixement dels models de món correctes i dels incorrectes-.		
PARCIALMENT ASSOLIT	NO ASSOLIT	ASSOLIT
Retornar a la reflexió de la transmissió de l'estatisme i l'homogeneïtat versus l'omissió del canvi i la variabilitat en <u>tots</u> els col·lectius i persones que els componen		
ASSOLIT	NO ASSOLIT	ASSOLIT
Reflexió sobre els efectes i la capacitat d'influència dels mitjans de comunicació en la transmissió dels sabers prioritzats socialment		
PARCIALMENT ASSOLIT	NO ASSOLIT	ASSOLIT
La discrepància, la incoherència i la contradicció com elements constitutius de la presa de decisions		

PARCIALMENT ASSOLIT	NO ASSOLIT	PARCIALMENT ASSOLIT
Els dubtes, les incerteses i la vulnerabilitat com elements transformatius i positius		
PARCIALMENT ASSOLIT	NO ASSOLIT	PARCIALMENT ASSOLIT
Reflexió sobre el paper de l'escola i la intervenció educativa en un context de desigualtat social		
ASSOLIT	PARCIALMENT ASSOLIT	PARCIALMENT ASSOLIT
Qüestionament de la legitimitat dels models de món prioritzats en el currículum i en els models de relació		
PARCIALMENT ASSOLIT	NO ASSOLIT	PARCIALMENT ASSOLIT
L'encontre entre l'èmfasi instrumental i l'autoestima positiva		
PARCIALMENT ASSOLIT	NO ASSOLIT	PARCIALMENT ASSOLIT
Repensar el món i els grups humans otorgant-li un lloc a les persones com actores i executores de les seves pròpies vides. Repensar el lloc de l'individu en el sí de la dinàmica cultural.		
PARCIALMENT ASSOLIT	NO ASSOLIT	PARCIALMENT ASSOLIT

He establert un total de vint-i-dos indicadors que intenten donar compte del grau d'assoliment de les "Premises transformatives bàsiques". Entenc que assolir aquestes premises, implica incorporar un seguit de continguts que permeten l'assoliment de l'eix vertebrador que em competia directament: *"la incorporació del docent com a subjecte cultural en l'anàlisi de les percepcions i interpretacions que, sobre les relacions entre col·lectius diferencials es generen en el context escolar"*. I ho entenc així perquè he estat jo l'encarregada de vetllar pel desplegament de les estratègies d'intervenció en cada moment del procés de formació i per a cada una de les tres zones.

Els resultats perfilen encara més quins han estat els processos de formació que podríem considerar d'èxit. Dels vint-i-dos indicadors, el

Barri Ghetto i el Cinturo de Barcelona n'han assolit totalment deu i parcialment dotze, en cada cas. Al Pla de l'Estany s'han assolit parcialment set dels vint-i-dos indicadors i no se n'han assolit, quinze.

Els resultats tendeixen a indicar que el diagnòstic del canvi ha de remetre's necessàriament als objectius implícits de formació -formulats en els Objectius Específics d'Antropologia-. No s'assoleix la transformació de les relacions socio-culturals a l'escola, ni la transformació de la pràctica educativa sino hi ha canvis en les pre-conceptualitzacions dels altres, de nosaltres i del món que ens ha tocat viure. I aquests canvis, quan s'han produït, han obeït a un procés de formació que ha contemplat un seguit de continguts específics i en una seqüenciació també específica. Saber detectar quan i com s'han d'anar posant damunt la taula en cada cas, i a quins elements d'interès concret dels seminaris s'han de vincular, és un dels factors clau per seguir i consolidar un procés de formació que garanteixi un canvi i una millora de les relacions interculturals en el context escolar.

No és però només la realització d'experiències concretes el que ho garanteix. Cal un marc on inserir-les. Calen uns referents compartits pel grup de mestres que els incloguin a ells també. El canvi real, la transformació de les relacions socio-culturals a l'escola, depèn de múltiples factors que s'han de considerar en el seu conjunt. Però el marc, els referents necessiten de l'anàlisi crític de la pràctica quotidiana per deconstruir-se. I després, cal un procés de construcció i d'apropiació d'aquesta nova manera de mirar-se allò col·lectiu i allò individual. En tot cas **està per veure fins a quin punt no hi poden haver diferents camins per arribar al mateix lloc.** Ben segur que sí.

A continuació, miraré de contemplar comparativament, els indicadors comentats en aquest capítol, per tal de identificar la rellevància de cada un d'ells en l'assoliment dels processos de canvi que han portat, o no, a la transformació en contextos escolars, de les relacions socio-culturals i de la pràctica educativa.

CONCLUSIONS:

DESENCONTRES A L'ESCOLA, ENCONTRES A LA CULTURA.

ELS DOCENTS COM A SUBJECTES CULTURALS

I LA TRANSFORMACIÓ

DE LES RELACIONS SÒCIO-EDUCATIVES

Per tal d'establir les conclusions comparatives sobre els seminaris s'han considerat els indicadors dels diferents blocs d'anàlisi descrits i interpretat en els capítols precedents. L'interés és realitzar un *diagnòstic tècnic del canvi* com ja he esmentat, però a partir d'un reagrupament diferent dels indicadors en termes dels *efectes que han tingut en els resultats assolits* tenint en compte:

1.- Els RECURSOS, CONTEXT I ORGANITZACIÓ.

2.- EL PROCÉS i les DINÀMIQUES DE TREBALL.

Per cada un d'aquests apartats consideraré en primer lloc els factors que han dificultat, paralytat o enlentit el procés de canvi. Després aquells que no han tingut la rellevància esperada i finalment els que han permès la transformació de les relacions sòcio-culturals a l'escola. Per acabar esmentaré algunes consideracions a tenir en compte en:

3.- La realització d'EXPERIÈNCIES TRANSFORMATIVES.

RECURSOS, CONTEXT I ORGANITZACIÓ

DIFICULTATS I/O IMPEDIMENTS EN EL PROCÉS DE CANVI.

Factors relatius als centres escolars.

1. El canvi recent i sobtat d'una part del col·lectiu tradicionalment escolaritzat genera un canvi en negatiu de les expectatives dels claustres vers el col·lectiu d'alumnes i famílies, que es troba amb una realitat no prevista i que es desitja temporal. (Pla de l'Estany)
2. La zona en què s'ubica el centre li otorga un prestigi concret, que si es veu malmès pels canvis en els perfils de les famílies del centre, es tendeix a orientar els canvis vers el col·lectiu nouvingut i no es questiona la proposta escolar. (Pla de l'Estany)
3. La ubicació del centre en zones desprestigiades socialment, i on les relacions amb el barri son conflictives, distants i antagònicament pensades, ha

enlentit molt el procés de presa de decisions per assumir una proposta de canvi concreta que impliqués a les famílies. (Barri Ghetto)

4. Les diferències socio-econòmiques entre col·lectius escolaritzats al centre. Percebre el col·lectiu minoritari d'alumnes i les seves famílies molt distants a la cultura acadèmica del centre, indueix a pensar fragmentadament les adscripcions i expectatives vers l'escolarització per part de les famílies minoritàries i de les no minoritàries. (Pla de l'Estany)

5. L'homogeneïtat en els perfils socio-econòmics de l'alumnat ha fet complexe i molt llarg el procés de canvi dels pre-conceptes amb què s'els pensava, dificultant la consideració de la particularitat. Les resistències han estat molt importants. (Barri Ghetto i Cinturo de Barcelona)

6. El canvi en la llengua habitual d'ús entre alumnes i famílies al centre escolar implica reajustaments i redefinicions dels criteris i de les estratègies comunicatives que fins aleshores s'havien estat utilitzant, generant fisures importants en plantejaments molt assumits pel centre educatiu, i creant conflicte. (Pla de l'Estany)

7. El nombre total d'alumnes del centre que implica un nombre determinat de membres del claustre. A més alumnes, més docents i més fisures per a l'establiment del consens en l'aplicació i desplegament de la proposta escolar, trobant també més nivell de conflicte entre els docents, que dificulta la presa de decisions i torna complexe l'articulació de noves estratègies organitzatives i relacionals. (Barri Ghetto i Pla de l'Estany)

8. La mitjana d'antiguitat compartida entre els membres del claustre. Pocs anys de treball compartit poden ser un frè a la presa de decisions, sobretot per la dificultat en manifestar la discrepància de manera explícita per part d'aquells membres més inestables o amb menys temps de treball compartit, però també pel grau de desconeixement de la trajectòria del centre en l'articulació dels criteris que regeixen la proposta escolar per bona part dels membres del claustre. Però tenir una mitjana alta d'antiguitat compartida també pot ser-ho, sobre tot si la tradició del centre és de força prestigi i obtinguda amb una rotació en els equips directius inexistent. En aquest cas el grau d'estabilitat és

molt alt però escàs el grau de flexibilitat i de capacitat per encaixar el canvi. (Barri Ghetto i Pla de l'Estany respectivament)

Factors relatius a l'equip de la UAB.

1. Disposar de pocs moments i d'espais escassos i públics per a realitzar les trobades de feina ha dificultat millorar el coneixement mutu i disposar de més informació compartida que permetés articular els continguts de les sessions als objectius de formació. (Pla de l'Estany)
2. Comptar amb col.laboracions externes per assolir els objectius proposats pels seminaris no ha afavorit la implicació dels membres dels seminaris en la realització de les experiències, sino que ha tendint a generar delegació i malsentesos. (Pla de l'Estany)

Factors relatius a l'equip constituït amb els formadors.

1. A menys moments de trobada i a menys nombre d'hores compartides de treball hi ha hagut una menor articulació dels continguts de les sessions, però també la no presència dels formadors la setmana que no es realitzava seminaris ha estat un inconvenient en el sentit de que no s'ha pogut seguir de la mateixa manera la quotidianitat dels centres, o no s'han pogut fer traspassos més fluids d'informació. Cal tenir també present que a més presència major coneixement entre els membres del seminari i el formador i a la inversa, menys immersió en l'univers escolar per part dels formadors. (Pla de l'Estany).
2. No realitzar trobades al marge de les de feina ha impedit l'assumpció de la dimensió de subjecte cultural de cada un de nosaltres, dificultant el coneixement mutu i els nivells d'implicació. (Pla de l'Estany).
3. El grau d'implicació diferencial ha fet que el planteig de les sessions fos viscut més superficialment en relació als objectius de formació, així com pel que fa a la preparació i realització de les experiències escolars concretes. (Pla de l'Estany).
4. Quan les relacions vers els membres de l'equip de la UAB han estat pensades jeràrquicament les actituds no han afavorit les relacions empàtiques entre uns i altres, ha estat difícil conèixer els supòstis compartits i reflexionar-

los col·lectivament, com tampoc no s'han assolit els mateixos nivells d'entesa ni el mateix grau d'implicació en tot el procés de formació. (Pla de l'Estany).

Factors relatius als seminaris.

1. La proporció de membres del seminari respecta dels membres del claustre ha estat un element molt decisiu en la paral·lització de les propostes de canvi. Si les faccions amb més influència en la presa de decisions no formaven part del claustre, el consens podia establir-se però havia d'esperar el vist-i-plau de la resta del claustre. (Pla de l'Estany).
2. De la mateixa manera la participació d'una part dels equips directius ha estat un factor enlentidor de la presa de decisions, doncs calia el vist-i-plau per tirar endavant. Ha estat també un indicador dels nivells de vinculació de la resta del claustre a les decisions dels seminaris i ha posat de manifest el grau d'autonomia en aquest sentit. A menys vinculació més dependència de l'aprovació de la resta i més laxitud en la concreció del compromís de canvi. (Pla de l'Estany i parcialment al Barri Ghetto)
3. Si el temps dedicat de manera extraordinària al treball del seminari ha estat escàs, fora de les sessions concretes de treball, s'ha observat correspondència amb un menor aprofundiment de les temàtiques i conseqüències en el tipus d'experiència dissenyada i els seus resultats. (Pla de l'Estany).
4. Compartir pocs moments i espais de trobada, circumscriuint-los als oficialment establerts ha revertit en un menor coneixement entre tots i en una manca de confiança personal que no ha afavorit processos d'obertura en les particularitats, ni establiments de semblances. (Pla de l'Estany i parcialment Barri Ghetto).
5. La menor capacitat dels membres dels seminaris de co-responsabilitzar-se i auto-organitzar-se, ha repercutit en una menor coordinació entre ells i elles, així com en una desigual distribució de les tasques a realitzar, vinculant-se al mateix temps amb una desigual implicació i en concrecions de canvi menys compartides col·lectivament. És a dir menys efectes transformatius sostinguts. (Pla de l'Estany i parcialment Barri Ghetto).

FACTORS MENYS RELLEVANTS DEL QUE S'ESPERAVA

Factors relatius a l'equip constituït amb els formadors del Programa.

1. El nombre de formadors adscrits a cada seminari no ha estat determinant dels resultats obtinguts com podia pensar-se en un principi. Al Barri Ghetto una sola formadora i al Pla de l'Estany dos formadors amb diferències importants en els resultats com ja s'ha constatat.
2. La vinculació dels formadors amb els membres del seminari i del claustre tampoc ha estat un factor determinant per a l'assoliment de resultats, tot i que de no haver treballat molt de manera conjunta amb la formadora que era també membre del claustre, potser aquest factor no s'hagués pogut neutralitzar de la mateixa manera. És però un factor que si no es reconduïx pot distorsionar en alt grau el procés del seminari. (Barri Ghetto) Tot i així conèixer el claustre i no ser-ne membre ha representat un avantatge en el cas del Cinturo de Barcelona i un inconvenient en el cas del Pla de l'Estany. En tot cas és un factor a no passar per alt en absolut.

Factors relatius als seminaris.

S'ha pogut constatar que la durada més o menys llarga dels seminaris així com la seva periodicitat no han estat factors determinants dels resultats. Sí en canvi el temps dedicat fora de programa pels membres de cada seminari.

POSSIBILITATS TRANSFORMATIVES DE LES RELACIONS SÒCIO-CULTURALS A L'ESCOLA
--

Factors relatius als centres escolars.

1. L'escolarització del mateix col·lectiu minoritari des de l'origen del centre obre una possibilitat a questionar la proposta de centre quan apareixen els conflictes, ja que en un procés històric hi ha moments de tot tipus i per tant èpoques de més o menys obertura a famílies i alumnes, disposant així d'informació que facilita la comparació entre moments. (Barri Ghetto i Cinturo de Barcelona)
2. Si el centre està ubicat en un barri amb cert desprestigi però la creació de l'escola va significar una millora percebuda com a qualitativa per les famílies del barri, els canvis proposats des dels seminaris tendeixen a mantenir el prestigi associat i les expectatives que socialment s'hi tenen dipositades. (Cinturo de Barcelona)
3. L'existència prèvia de relacions estables amb el barri, malgrat aquest tingui associat cert desprestigi social, implica una sèrie de consideracions positives mútues que afavoreix l'obertura del centre vers l'univers famílies. (Cinturo de Barcelona)
4. La rotació dels equips directius cada dos o tres anys i una mitjana d'antiguitat compartida de més de 5 o 6 anys, afavoreix la capacitat d'adaptació dels membres del claustre a les noves propostes i al mateix temps garanteix la suficient estabilitat i coneixement entre tots com per poder prendre decisions amb plè coneixement del procés històric-educatiu del centre. (Cinturo de Barcelona)
5. Els usos diferencials de les llengües en el context escolar des de l'origen del centre, normalitzen la comunicació però també generen en un determinat moment el qüestionament de la proposta escolar en tant i que llunyana dels universos familiars, i en el sentit de que es planteja fer alguna cosa és un factor positiu, però si es sap reconduir, ja que normalment es mira el canvi fora de la proposta del centre. (Cinturo de Barcelona)

6. Un centre d'una sola línia implica un claustre de 15 persones i simplifica en bona mesura el procés de presa de decisions i les possibilitats de negociació. (Cinturo de Barcelona)

Factors relatius a l'equip de la UAB.

1. Trobar-nos en molts moments diferents i en espais també diferents que permetessin realitzar la feina ha afavorit l'articulació dels continguts de les sessions dels seminaris als objectius de formació. Compartir a més moments lúdics, ha afavorit un major coneixement entre els membres de l'equip en tant que subjectes culturals i ha permès gaudir de més informació compartida sobre els supòsits i pre-conceptes de cada ú. (Barri Ghetto i Cinturo de Barcelona).
2. El respecte, la cooperació, la reflexivitat han estat actituds mútues compartides a les tres zones, de manera que els nivells d'entesa s'han vist afavorits en molt bona mesura. No calia compartir estrictament tots els supòsits de formació, calia la consideració de l'altre i la voluntat d'entendre'ns per poder afavorir l'encontre i no la distància. (Barri Ghetto, Pla de l'Estany i Cinturo de Barcelona).
3. Les actituds respectuoses i considerades juntament amb més moments i espais de trobada han afavorit també l'explicitació i la reflexió dels diferents punts de vista, revertint en un grau de coordinació superior i millorant els nivells d'implicació mútua en el procés de treball del seminari. (Barri Ghetto i Cinturo de Barcelona).
4. Les col·laboracions externes han permès l'assoliment d'un dels objectius principals en el cas del Pla de l'Estany.

Factors relatius a l'equip constituït amb els formadors.

1. No circumscriure els espais de trobada als del centre ha estat un element cabdal que ha permès articular de manera compartida amb l'equip de la UAB els supòsits dels objectius de formació amb els continguts de les sessions de treball amb els seminaris, ha millorat el grau de comunicació i de coordinació i la comprensió de tot el procés per part de tots. (Cinturo de Barcelona)

2. Compartir moments de feina però també lúdics ha estat un element central pel que fa a l'establiment de relacions d'empatia amb els altres, i han afavorit la comunicació i el coneixement mutu en tant que persones culturals particulars. (Cinturo de Barcelona i Barri Ghetto)

3. Actituds respectuoses i voluntat d'entesa han estat l'expressió de relacions pensades en termes d'igualtat tant pel que fa a les aportacions i coneixement de cada ú en el procés de treball amb el seminari, com pel que fa a la dimensió de subjectes culturals que som, i han implicat nivells d'entesa positius que han afavorit graus de coordinació i d'implicació òptims. (Cinturo de Barcelona i Barri Ghetto).

Factors relatius als seminaris.

1. A més membres del claustre participant en els seminaris major consolidació dels canvis articulats en el seminari i majors efectes de continuïtat en la proposta escolar (Cinturo de Barcelona).

2. Si la presència dels equips directius era permanent en els seminaris es trasllua la importància que s'otorgava al tema com a centre però al mateix temps les decisions han estat més vinculants per a tots els membres del claustre. (Cinturo de Barcelona i parcialment Barri Ghetto).

3. A major representativitat de les diferents etapes educatives entre els membres del claustre més possibilitats de contrastació de les informacions, i de consolidar els canvis inter-nivells i concretar experiències amb famílies i alumnes d'abast per a tot el centre. (Cinturo de Barcelona i Barri Ghetto).

4. El temps dedicat fora de programa per donar continuïtat a la tasca feta pel seminari, com per exemple la realització dels "deures" entre sessions o la realització de les experiències, ha estat un indicador de majors graus d'implicació amb correspondència directe amb els processos transformatius de més èxit. (Cinturo de Barcelona i Barri Ghetto).

5. Si amb els membres del seminari s'han pogut compartir diferents moments de la jornada escolar i del curs acadèmic, extra-escolars i escolars, i s'han pogut compartir diferents espais des de la sala de professorat al bar de la cantonada, s'ha produït una millora dels nivells de coneixement mutu que ha

revertit en un major coneixement com a subjectes culturals de tots plegats. (Cinturo de Barcelona i parcialment Barri Ghetto).

6. A major implicació per part dels membres del seminari millors resultats en la transformació de les relacions socials a l'escola s'han assolit. (Cinturo de Barcelona)

7. Com millor eren els nivells d'entesa en l'aprofundiment i es mantenien les actituds de respecte i valoració mútua, més apropament en els plantejaments que s'anaven articulant, més confiança mútua i millors resultats s'han assolit. (Cinturo de Barcelona).

PROCÉS I DINÀMIQUES DE TREBALL

DIFICULTATS I/O IMPEDIMENTS EN EL PROCÉS DE CANVI

1.No poder assolir les expectatives del seminari és un element que ha generat gran distorsió i ha aminorat els nivells de confiança, afavorint actituds més receloses i per tant, menor obertura vers el canvi proposat. (Pla de l'Estany i parcialment Barri Ghetto).

2. El manteniment de nivells poc generalitzats de participació entre tots els membres, ha impedit les discussions col·lectives i ha dificultat la lliure expressió i l'assoliment d'un consens col·lectiu. S'han produït en aquells casos on els membres del seminari delegaven en bona mesura en els altres la presa de decisions, com també allà on inicialment hi havia força tencament a la proposta de canvi. S'ha donat a tots tres seminaris, però la diferència fonamental és que Pla de l'Estany ha mantingut els baixos nivells de participació durant tot el procés, mentre que al Barri Ghetto i al Cinturo de Barcelona, han anat modificant aquesta conducta, estretament lligada al punt anterior en els dos casos.

3. Els centres amb estratègies de comunicació molt rígides o molt fragmentades, i on les estratègies per a la presa de decisions pateixen del

mateix biaix, hem trobat que les faccions i els lliederatges són també, o molt rígids o molt fragmentats, de manera que les relacions de poder no eren massa equivalents i els nivells d'exigència tampoc. Així és que s'ha fet especialment difícil la co-responsabilització, les possibilitats d'individualitzar les aportacions o d'expressar la discrepància -o bé s'expressaven totes a l'hora i sense ordre ni concert-, i aquest tipus de dinàmica ha dificultat enormement la presa de decisions a partir de la negociació i ha impedit l'assoliment de consens explícit. (Pla de l'Estany i parcialment Barri Ghetto).

4. La impossibilitat d'expressar la discrepància i la particularitat és una gran dificultat a l'hora de plantejar-se canvis en el centre que impliquin compromís de transformació, i està estretament relacionada amb els sistemes de comunicació del centre, les estratègies per a la presa de decisions i la tradició democràtica i participativa que implica co-responsabilització. Però també amb la força de les faccions com s'ha dit abans. (Pla de l'Estany).

POSSIBILITATS TRANSFORMATIVES DE LES RELACIONS EDUCATIVES A L'ESCOLA

1. L'assoliment de les expectatives dels membres del seminari, ni que sigui en qüestions formals o poc rellevants des del punt de vista de la formació o de la posta en marxa d'experiències, ha augmentat paulatinament els nivells de confiança dipositats en les propostes de l'equip i els seus membres, de manera que també ha afavorit un canvi en les actituds inicialment reticents. (Cinturo de Barcelona i parcialment Barri Ghetto).
2. Quan la tradició del centre educatiu és participativa hi ha més possibilitats d'establir noves propostes de participació, introduir la particularitat i la lliure expressió de la discrepància, afavorint les discussions col·lectives i articular un consens. (Cinturo de Barcelona i Barri Ghetto).
3. Les estratègies de comunicació fluides i organitzades explícitament i les estratègies consensuades i compartides per la majoria de membres del seminari, per a la presa de decisions -estretament lligades a factors com la rotació dels equips directius, la trajectòria més o menys democràtica del centre, etc.-, han estat elements centrals per a l'assoliment de transformacions en les relacions educatives a l'escola. Aquests dos sistemes d'estratègies estan també íntimament lligats als grups de pressió o faccions i als llideratges més o menys consensuats entre tots. En aquells centres on hi havia més equivalència entre faccions i els seus respectius llideratges, es produïen nivells superiors d'exigència mútua en la capacitat per encaixar la crítica i això ha revertit en una major obertura a les possibilitats transformatives (Cinturo de Barcelona i parcialment Barri Ghetto doncs un nombre important de persones amb influència no formava part del seminari).
4. La possibilitat de discrepar i d'encaixar la discrepància, ha obert definitivament les possibilitats transformatives vers els canvis. Canvis, no al voltant de les experiències, sino canvis en la mútua percepció entre col·lectius i persones, docents, alumnes i famílies. Ha permès incorporar poc a poc un principi de confiança en els capacitats dels altres, i s'ha posat de manifest en

els criteris amb què s'han plantejat les experiències amb alumnes i famílies, però també amb les dinàmiques participatives, obertes i reflexives a les reunions. S'ha pogut encaixar la variabilitat i s'ha pogut conviure amb ella. (Cinturo de Barcelona i parcialment Barri Ghetto).

5. L'assoliment de la confiança vers els altres ha possibilitat la realització d'experiències més generalitzades a tots els alumnes i totes les famílies del centre, implicant tots els grups d'alumnes, però també ha possibilitat experiències de més llarga durada i per tant, amb més efecte de continuïtat doncs han estat també experimentades pels alumnes i les famílies. De manera que s'han pogut assolir transformacions de les relacions educatives en el context escolar, que no ha implicat només les relacions docents-alumnes, sino docents-docents, alumnes-alumnes, famílies-docents, famílies-alumnes i famílies-famílies. (Cinturo de Barcelona i parcialment Barri Ghetto).

6. Quan les experiències s'han plantejat amb criteris de partida que conceptualitzen l'altre en termes d'equivalència en tant que subjecte cultural que viu en un context socio-econòmic i històric concret, com cada un de nosaltres, s'han convertit elles mateixes en elements del propi procés de formació, amb l'avantatge de que hi han estat presents els tres col·lectius de l'escola -alumnes, famílies i docents-. (Cinturo de Barcelona i parcialment Barri Ghetto).

7. La participació de tots els membres del claustre en els seminaris ha estat **molt més rellevant del que es podia pensar**, per a la consolidació de resultats -criteris, metodologies, continguts, relacions,...-. (Cinturo de Barcelona).

EXPERIÈNCIES TRANSFORMATIVES DE LES RELACIONS SOCIALS A L'ESCOLA

Algunes consideracions a tenir presents:

1. Els recursos esmerçats en la posta en marxa i realització de les experiències amb els alumnes i les famílies estan en estreta relació amb els objectius de l'experiència i amb la seva complexitat -nivells d'alumnes que afecta, tema a tractar, temps d'implicació, demandes a alumnes i famílies...- Allà on les demandes han estat més dissenyades i articulades amb criteris treballats al seminari, on s'ha sol·licitat la col·laboració d'alumnes en el propi disseny, on s'ha demanat la participació de les famílies en diferents moments i per diferents motius, on els espais de l'escola on es podia accedir han estat superior i on el nombre de participants implicats també era més alt, s'ha produït **més implicació de les famílies i els alumnes, ha revertit en una major il·lusió per la pròpia experiència i els resultats, ha desvetllat molta més receptivitat i obertura.**
2. Aquestes possibilitats transformatives s'ha pogut constatar a partir dels **suggeriments realitzats per alumnes i famílies que han incidit a l'hora en nous factors transformatius**, ja que s'ha recollit per part del col·lectiu docents, ha obligat a encaixar noves particularitats, però sobretot ha informat als claustres de que l'escolarització dels seus fills i filles és una qüestió important per a les famílies.
3. Hem pogut constatar també que **a més deteriorament previ de les relacions famílies, alumnes amb els docents, més resposta s'ha produït a la demanda feta -basada en el respecte i la confiança vers ells i elles i els seus fills-, que ha dépassat les expectatives del claustre en tirar endavant la proposta.**

4. En tot cas, hagi estat quina hagi estat la demanda de participació i el temps de la seva implicació, o els espais que es podien utilitzar, **sempre hi ha hagut resposta per part dels alumnes i de les famílies**. Tot un indicador de que en bona mesura **el reajustament de les posicions desiguals en el context educatiu passa per l'establiment d'elements d'equivalència entre docents i famílies**, i reverteix en transformacions més sostingudes que incideixen en la vida de l'escola, capgirant-la.

**UN EPÍLEG MENTRESTANT:
MÉS SOBRE EL TREBALL DE LES RELACIONS
SÒCIO-CULTURALS
I LA TRANSFORMACIÓ DE LA PRÀCTICA EDUCATIVA.**

"(...) Queda abierta una noción de Reproducción Social que opera a través de la Producción Cultural -una noción que no es cerrada y pesimista como lo son (correctamente) las que se dan en otras teorías de la Reproducción-. Esta noción incluye elementos de desafío, cambio y liberación -y no está herméticamente sellada-. El problema no consiste en zanzar la teoría, sino en ofrecer a esta teoría una posibilidad en la práctica. Pues si la teoría toma nota de la práctica, la práctica tomará nota de la teoría. La visión de la liberación que está en juego habrá de ser, quizás, menos externa, libre e ideal: y, así, más condicional, histórica y rodeada de ironías potenciales. Si queremos apuntar certeros en el tiroteo interminable que mantienen la libertad y la constricción, el voluntarismo y la estructura, entonces hemos de otorgar también una responsabilidad a la práctica."

(Willis, 1981:67)

La transformació de les relacions socials en contextos educatius passa per l'establiment d'elements d'equivalència entre els grups que tenen posicions desiguals en el centre. La transformació ha d'operar en primer lloc en els propis docents, en tant i que es pensin a ells mateixos més subjectes culturals del que s'acostumen a pensar, i en tant que aquest és el camí per establir semblances amb els contextos culturals familiars i dels alumnes. Però cal també la transformació de les relacions entre els propis docents. Els grups desiguals en el sí dels claustres, tenen accés diferencial a la informació i a la presa de decisions. Ostenten doncs posicions de poder que poden paralitzar processos comunicatius transformadors, com ara l'expressió de la discrepància i les contradiccions. S'ha pogut constatar que el claustre on els grups interns tenien més elements d'equivalència han exercit més pressió a la resta de companys per assumir les contradiccions i les incoherències. I aquest exercici ha repercutit en positiu per a l'establiment d'elements de semblança entre els grups. D'aquí a pensar-se diferentment a com ho feien hi ha hagut un procés formatiu, acompanyat, que ha permès ja sigui a través d'una experiència inicial o d'un aprofundiment en el coneixement etnogràfic, donar-li la volta a la truita, i conceptualitzar diferencialment a com ho feien, als alumnes i les seves famílies.

Donar als alumnes i a les famílies la possibilitat de sentir-se competents en un univers acadèmic del que molts cops es senten exclosos, passa per la consideració de subjectes culturals amb expectatives d'èxit social i escolar pels seus fills i filles, i passa per un augment de la confiança en els criteris amb els que operen. Aquest canvi en els pre-conceptes arriba a les famílies en forma d'una demanda adequada que és respectuosa, que vol aprendre, que no és alligadora. I la resposta no s'ha fet esperar.

Amb aquesta actitud que trasllueix les idees que les regeixen, les famílies han assolit un estatut de major equivalència respecte de l'estatut dels docents. S'els hi ha otorgat una llegitimitat molts cops sustreta. S'els hi ha permès ser particularment diferents i al mateix temps molt semblants als mestres. I d'aquesta manera hem acostat adults de dos o més grups pensats culturalment homogenis i s'ha resolt l'encontre afavorint allò que ens aproxima. De passada s'ha vist possible compartir i s'ha identificat una estratègia aplicable a moltes altres situacions de la vida escolar.

És per tot això que segueixo subscriuint la totalitat de les conclusions provisionals que vàrem establir amb Susana Tovías a l'Informe de Seguiment Intensiu (Soto i Tovías, 1997a, 1997b) però les contrastaré amb els casos que ens ocupen. Son conclusions que poden suggerir punts de referència per orientar una formació que aposti per una millora de les relacions interculturals i per tant, per una modificació de les relacions socials a l'escola:

- "Disposar d'informació etnogràfica sobre els col·lectius, reflexionar sobre ella i vincular-la a aspectes de la nostra pròpia cultura, ha induït a repensar les generalitzacions amb les que habitualment s'operava, les expectatives sobre alguns alumnes i les seves famílies, i a instal·lar la prudència a l'hora de conceptualitzar, interpretar, valorar i explicar les actituds i els comportaments de les minories culturals".

No ha estat així a les tres zones. Al Plà de l'Estany, la informació etnogràfica no s'ha vinculat a aspectes de la nostra pròpia cultura, i per tant, el procés de repensar les generalitzacions s'ha circumscrit a l'exotisme dels alumnes i famílies sengambianes sense atribuir-lis un estatut de semblança. S'ha incorporat, això sí, més prudència en els diagnòstics i explicacions d'actituds i comportaments.

- "Els i les docents han pogut comprendre millor als seus alumnes i les seves famílies, no tant a través de conèixer les seves diferències culturals - que també-, sino a través de saber-se ells mateixos més subjectes culturals del que es pensaven a l'hora d'actuar com a docents, reduint la distància inicialment percebuda. Conèixer les semblances entre uns i altres, ha permès fer més comprensibles i accessibles els universos dels alumnes i les seves famílies, i al mateix temps ha generat la inquietud de crear espais compartits que permetin l'expressió de la particularitat, sigui quina sigui la seva pertinença cultural".

- Tampoc ha estat així al Pla de l'Estany, sí en canvi al Barri Ghetto i al Cinturó de Barcelona, malgrat es poden constatar diferències en la vinculació dels membres dels dos seminaris a aquesta perspectiva. En tot cas, ha estat un camí que ha permès establir "ponts" en les semblances i allà on no s'ha pogut abordar no s'han pogut assolir.

- "Cal dir però, que tot i que un major coneixement dels col·lectius culturalment minoritaris és imprescindible per comprendre millor la seva realitat, les relacions que estableixen amb l'escola, o els comportaments que tenen envers els seus fills o filles, no es garanteix d'un canvi en la percepció que els mestres tinguin d'aquest col·lectiu, sino que de vegades pot reforçar els estereotips negatius".

Ha estat el cas d'algún dels membres del seminari del Barri Ghetto que segueix mantenint els criteris amb que operava a l'inici del seminari. La gran diferència que crec que s'ha de constatar és la possibilitat, al final del procés, d'explicitar la seva discrepància davant la majoria de persones del grup que pensaven en aquell moment d'una manera diferent. Al Pla de l'Estany ha passat amb informacions molt puntuals i concretes que han sorprès reforçant l'estereotip previ, però en general la informació etnogràfica no ha actuat en aquesta línia, com tampoc al Cinturó de Barcelona.

- "Així és que, per millorar les relacions interculturals en el context escolar, és imprescindible la voluntat de voler adquirir un nou punt de vista, d'obrir-se a altres formes de percebre i d'interpretar els fets, sense viure-les com amenaçants. Al costat, evidentment, d'una informació etnogràfica

adequada i, de la traducció d'aquest coneixement etnogràfic a la realitat escolar. Una intervenció múltiple, un esforç de traducció i d'aplicació, i una voluntat d'innovació per part de mestres i assessors, ha permès establir no només propostes metodològiques o organitzatives, sino que ha afavorit la realització de canvis en les posicions prèvies amb les que s'abordava l'univers de problematitzacions col·lectives".

Al Plà de l'Estany no s'hi ha pogut arribar. Les posicions prèvies amb les que s'abordaven les problematitzacions col·lectives continuen quasi bé idèntiques, només que els nivells d'ansietat han disminuït moltíssim i és de preveure que aquesta devallada en la inseguretat dels docents, reverteixi positivament en la millora de les relacions amb el col·lectiu senegambià de l'escola

- "Totes les experiències realitzades van en la línia de transformar les relacions establertes en l'àmbit escolar, tractant de buscar contextos que afavoreixin la comunicació i augmentin les possibilitats d'interacció i de participació. Totes elles compartien, per una banda la consideració dels universos familiars, per altra banda el dotar als alumnes d'un protagonisme central en la presa de decisions i en l'expressió de les seves particular maneres de veure el món, i per últim, l'esperança de que el desig de millorar les relacions interculturals es fes realitat".

Tampoc ha estat ben bé el cas del Plà de l'Estany. Els alumnes no hi han estat presents en la presa de decisions ni en les seves particulars maneres de veure el món. I les famílies força tangencialment. És un altre tipus d'experiència la que s'ha dut a terme. És una experiència que pot permetre, amb el temps, l'establiment de vincles que apropin les mútues mirades i afavoreixi l'entrada a un món escolar més negociat. Al Barri Ghetto, l'experiència duta a terme, malgrat la seva reduïda implicació pel que fa a les famílies té una significativitat molt més rellevant que la que es desprén d'una sessió de ball i cançó on poden participar els pares i mares. Però les transformacions de les relacions establertes serà molt més lenta del que l'experiència mateixa va permetre. I molt més complexes. Però els criteris de partida sí s'han assumit, especialment el protagonisme dels nens i nenes, que per

si sol ja és una transformació radical del quefer quotidià de l'escola en termes relacionals.

M'agradaria però, afegir-hi quelcom més:

1. La durada d'un procés de formació que tingui objectius transformatius dels models de relació a l'escola. No pot dur-se a terme en menys de dos cursos escolars i òptimament hauria de tenir una durada de tres cursos per poder realitzar el seguiment dels efectes de continuïtat.

2. El nivell de concreció dels objectius no ha de ser excessiu. És necessari delimitar l'àmbit d'intervenció en el que es vol dur a terme alguna transformació però si els objectius són massa concrets i es produeixen inconvenients per a la seva consecució, els nivells de frustració són importants i la devallada de les expectatives positives una realitat. Per tal d'assegurar majors possibilitats d'èxit i possibilitar el manteniment sostingut dels seus efectes cal marcar-se objectius clars però no excessivament concrets com per exemple en el cas del Plà de l'Estany on la frustració no va poder-se remontar.

3. Tenir clara consciència de les possibilitats i recursos de què es disposa, així com de la capacitat per prendre decisions a fi i efecte de poder-se comprometre, sense precipitacions, en experiències concretes que es puguin dur a terme. Aquest és un dels problemes amb el que el procés al Plà de l'Estany es va topar. Amb l'interès de remontar una situació de difícil articulació del canvi, vaig prendre un compromís del que en desconeixia les conseqüències. Em vaig precipitar.

4. La consideració d'un model de formació que contempli una vessant informativa exhaustiva tant etnogràfica del col·lectiu específic com social del context més ample en què ens ha tocat viure, per tal de permetre la comprensió dels mecanismes d'assignació de significat socialment compartit.

5. La necessitat de vincular la dimensió col·lectiva a la dimensió individual per restituir el lloc que li correspon a la particularitat en tots els grups humans, inclosos els docents.

6. Malgrat tot, als tres centres ens hem quedat lluny d'assumir una concepció del tot positiva vers la discrepància, el desequilibri o les contradiccions,

ja que no s'ha pogut abordar amb profunditat de manera explícita i compartida, la seva virtuositat per possibilitar el canvi. Tot i així al Cinturó de Barcelona, on sí s'ha abordat aquesta perspectiva ni que sigui de manera iniciàtica, els efectes del procés s'estan mantenint a finals de curs 97/98.

De la comparació dels casos es desprenen també, un seguit d'elements que apunten a una dimensió transformadora de les pròpies relacions que vaig establir amb els mestres dels seminaris. I aquest és un element que no vull deixar de comentar. No seria justa amb el procés del Plà de l'Estany ni amb els altres dos.

Inicialment els meus nivells d'implicació i els objectius implícits de formació amb què em movia eren iguals a tots tres seminaris. Poc a poc, les dinàmiques, les empaties generades amb les diferents persones -tots nosaltres professionals i subjectes culturals- que composavem els equips, els punts d'encontre i desencontre, es van anar fent un lloc. Plà de l'Estany no va tenir la millor fortuna. Per moltes raons que aïllades no porten, probablement, al mateix procés que s'ha seguit però que a Plà de l'Estany es van trobar totes a l'hora, simultània i succesivament. Un entrebanc darrera de l'altre ha portat a un procés de fracàs en les premises transformatives bàsiques. Hi ha hagut massa por, per part dels membres del seminari, dels formadors i de mi mateixa. Por al fracàs que ha paralitzat en alguns moments iniciatives, però que en d'altres ha propiciat la precipitació. Por que concretava un principi de desconfiança mútuament compartit. I que no ens ha portat col·lectivament enlloc. A Plà de l'Estany he après moltes coses, com esmento en la descripció del cas i em sembla que els membres del seminari també, però després d'un temps, de fer-s'ho seu, lluny de pressions que n'hi va haver moltes.

Sense deixar de respectar totes i cada una de les persones del seminari i sense deixar de tenir en compte el recorregut històric particular i el context social en què s'inseria cada centre, s'ha anat "perforant" una realitat educativa que s'ens apareixia massa compacte per l'expressió de les opinions d'uns quants en detriment de les dels altres. Demanar la individualització de les aportacions en la realització de l'enregistrament o l'anàlisi dels casos i situacions, retornar les informacions al grup i contrastar-les, ha estat l'estratègia bàsica per restituir la

legitimitat de certes mirades i questionar la d'altres. L'exemplificació amb el món conegut, comparada amb la informació etnogràfica, ha permès generar silencis en la gosadia. Ser molt pacient ha afavorit arribar al final de les reflexions. La paciència no es manté sino s'entén d'un valor incalculable el propi procés. I si no es desitja enormement el canvi. El desig però no és sostenible si no es participa d'una perspectiva possibilista en aquest sentit.

A Cinturó de Barcelona la incorporació de la dimensió de subjectes culturals per part dels membres del seminari i dels de l'equip han estat una realitat en la segona fase de tot el procés, al Barri Ghetto també. I les pre-conceptualitzacions han canviat, i no tant pel coneixement dels col·lectius minoritaris -que també- sino per obrir camins al diàleg a través de conceptualitzar-nos tan humans com qualsevol altre. Ni millors, ni pitjors sino legítimament diferents. Aquest és el punt de partida per a l'establiment de relacions socials menys desiguals.

Entenc que aquesta seria la meva aportació particular al procés de formació. El rol de coordinadora dels seminaris no el circumscrivia als aspectes formals, ni prenia posicions professionalitzades davant d'ells i d'elles. Tampoc presumia o menystenia. No forma part de la meua manera d'anar pel món. I així em vaig mostrar. Com una persona que en un moment determinat reconeix que no sap de què va un conte, per exemple. A Plà de l'Estany ho vaig intentar, però el perfil no es cenyia a l'esperat i no van poder encaixar-ho com jo tampoc no vaig saber canviar-ho. Tampoc sé si volia.

En tot cas penso que *estic en condicions de constatar que allà on han passat coses, han passat perquè s'han modificat les posicions de poder*. Moltes de les informacions treballades als seminaris reforçaven punts de vista d'alguns dels seus membres, justament d'aquells amb menys legitimitat consensuada pel grup, amb menys capacitat de pressió en la presa de decisions, sobre les propostes de centre o les intervencions educatives concretes. Generalment, els més crítics amb la proposta vigent. No tenien posicions de poder, recordem-ho. *Resituar les posicions en termes d'una major equivalència ha tingut lloc quan s'ha reconceptualitzat el conflicte i se li ha fet un lloc en la vida i el pensament de tots i cada un de nosaltres.*

Amb Freire quan diu que no hi ha res semblant a un procés educatiu neutre. I com que no hi és, l'aposta és absolutament esbiaixada a favor de la transformació. Només que en un dels casos no s'ha pogut intervenir en aquest sentit, probablement dels tres seminaris era el que menys interès tenia en que canviés alguna cosa de la seva manera de fer, del que representaven com a institució educativa. El centre amb menys tradició de reflexió crítica. En les altres dues zones, per raons diferents en cada cas, es volia un canvi. I s'ha assolit.

A falta d'estudis sistemàtics sobre la relació entre l'origen social i cultural dels estudiants de Magisteri, i l'èxit relatiu amb el que desenvoluparà la tasca social que d'ells s'espera, podem arribar a les conclusions de que les expectatives negatives dipositades a l'origen de la seva formació, són un factor clau en el desenvolupament d'una actitud supeditada. No se senten intel·lectuals transformatius (Giroux, 1990), ni poden sentir-se convidats a fer de mestres i practicar l'educació com la pràctica de la llibertat (Hooks, 1994) És difícil que ho puguin transmetre. És més esperable, malauradament, que es protegeixin en una figura enemiga (Wolcott, 1974), arrencada, és clar, a les files de les majories.

D'aquesta manera queden situats els termes de la reproducció social. Es constata una dissociació estable i sistemàtica entre la percepció de la teoria i la percepció de la pràctica. Això obeeix a dos fenòmens: per una banda la "manualització" de l'ofici de mestre, per l'altra a la internalització de les expectatives negatives en que se senten projectats, ja des de dins del seu mateix procés de formació/producció. Per això és tan important, i en els relats dels protagonistes adquiria una clara centralitat, el treball de les relacions positives per vehicular i fixar qualsevol aprenentatge.

La legitimitat de la discrepància, la vulnerabilitat i la incertesa, la pròpia i la dels altres, em semblen el primer que cal assolir des d'una perspectiva personal i professional que participi de la convicció de que totes les persones es mereixen el mateix respecte i tracte d'igualtat. Em semblen el primer, perquè generen esquerdes en la conceptualització paral·litzant d'un món homogenia i estàticament pensat, perquè ens indiquen la possibilitat de participar creativament en la transformació de la cultura i de la societat, perquè l'hi fan un lloc al conflicte i a la

flexibilitat requerida per la negociació intercultural i interpersonal. Perquè ens obliguen a modificar posicions i a trobar punts d'encontre. Però aquesta posició ideològica que es sustenta en un univers de creences concret, pot no ser més que un bonic discurs per a qui volgui sentir-lo. Cal experimentar empíricament els canvis, les diferències, la vulnerabilitat per tal de modificar el coneixement i les expectatives, i amb ells les actituds i els comportaments. Traduir les conviccions en fets observables ha permès transmetre models de relació alternatius. Objectivar-les i explicitar-les ha permès treballar amb elles i els resultats obtinguts han estat transformatius. Malgrat tot, pot no quedar garantida la seva continuïtat i consolidació, però a mi m'ha fet pensar i sentir que és possible. Convençuda com estic, que tots i cada un de nosaltres valem un tresor. I m'ha permès imaginar amb més nitidesa, la utopia.

No vull deixar d'esmentar, finalment, que la meua recerca ha volgut ser un homenatge a les dimensions culturals negades dels professionals de la docència, però no un homenatge romàntic a les maravelles de ser subjecte cultural, menys encara de tenir cap sagrada missió d'ensinistrar les generacions més joves. Un homenatge, sí, a la seva tasca d'educadors i educadores, de persones privilegiades que tenen encomanada la transmissió de coneixements, però que són per sobre de tot transmissors/es de cultura; ells i elles informen als nois i noies i a les seves famílies amb els seus comportaments i amb les seves paraules. Un homenatge a la responsabilitat de ser i a l'hora de saber estar. També vol fer un toc d'alerta a la necessitat de no restar protagonisme a tots/es i cada un/a dels alumnes i famílies en la seva heterogeneïtat, però també a tots/es i cada un/a dels qui componen la comunitat educativa. Per tant, en darrer terme, el meu interès ha estat el de *restituir la particularitat de totes i cada una de les persones que, en aquest cas i per circumstàncies de la vida que podríem anomenar atzar, es vinculen a la institució escolar, però que podrien vincular-se a qualsevol altre univers de representacions i pràctiques*. Restituir-la en tant que embrió que permet repensar els humans, les seves relacions i el món que ens ha tocat viure. I, és clar, *millorar-lo*.

BIBLIOGRAFIA.

- ABAJO, J.E., (1996) "La escolarización de los niños gitanos. El desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos", a Aula, nº 47, febrer.
- ALDECOA, J.R.,(1996) Historia de una maestra, Anagrama, Barcelona. -
- ALDECOA, J.R., (1994) Mujeres de negro, Anagrama, Barcelona.
- BARRY, H., i altres, (1957) "Una revisión transcultural de algunas diferencias de sexo en la socialización" (A Cross-Cultural Survey of Some Sex Differences in Socialization, pp.327-332), a Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas. UNED, Madrid, 1993.
- BENEDICT, R., (1946) El crisantemo y la espada (The chrysanthemum and the sword), Alianza, Madrid, 1974.
- BERNSTEIN, B., (1990) Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural, El Roure, Barcelona.
- BIRKET-SMITH, K., (1947) Los esquimales (Eskimoerne), Labor, Barcelona, 1983.
- BOS, B. i DE BEER, H., (1990) Valentí Granota i el seu descapotable vermell, Lumen, Barcelona, 1993.
- BOURDIEU, P., i PASSERON, J.C., (1970) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza (La reproduction). Ed. Laia, Barcelona, 1977.
- BOURDIEU, P., (1988) La distinción. Criterios y bases sociales del gusto, Taurus, Madrid.
- CALZADA, T.E., (1998) "Compromiso y complejidad" a Infancia y Aprendizaje, nº 82, pp.75-77.
- CAMILLERI, C., (1985) Antropología cultural y educación, Unesco, París.
- CARBONELL, F., (1997) Immigrants estrangers a l'escola. Desigualtat social i diversitat cultural en l'educació, Alta Fulla, Barcelona.
- CARRASCO, S., (1997d) Racismes, societats i identitats. De la diversitat a la desigualtat, Graó, Barcelona.

- CARRASCO, S., (1997c) "Diversitat i interculturalitat a la Secundària Obligatoria" a Revista del Col·legi de Doctors i Llicenciats en Ciències i Lletres de Catalunya, monogràfic juliol.
- CARRASCO, S., (1997b) "Usos y abusos del concepto de cultura", a Cuadernos de Pedagogía, nº 264 desembre 97, monogràfic Hacia una educación multicultural, Ed.Praxis, Barcelona.
- CARRASCO, S., (1997a) "L'educació intercultural. Orientacions actuals i perspectives de futur" a Barcelona Educació, nº 3 maig-juny, IMEB, Direcció de Serveis Educatius, Ajuntament de Barcelona, Barcelona.
- CARRASCO, S., (1998) "Interculturalitat i educació. Aportacions per a un debat entre l'antropologia social i la pedagogia" a Educar, nº 22-23, pp.217-227, Publicacions UAB.
- CARRASCO, S., (1998) "Algunos problemas sobre las relaciones distantes, valores contradictorios y comportamientos separados" a Infancia y Aprendizaje, nº 82, pp.78-81.
- CARRASCO, COMAS I TIÓ (1997) "El cos únic d'ensenyants ha mort?" a Guinx nº 234, Graó, Barcelona.
- CARRASCO, S., SOTO, P., i TOVIÁS, S., (1997) "Un programa de formació interdisciplinar" a Cuadernos de pedagogía, nº 264 desembre 97, ed.Praxis, Barcelona.
- CARTER, F., (1976) La estrella de los cheroquíes. (The Education of Little Tree). Círculo Lectores, Barcelona, 1994.
- CASAL BATALLER, J., MASJUAN J.M. i altres, (1991) La inserción social y profesional de los jóvenes, CIDE, Proyecto GEFE 90, MEC, Madrid.
- CAVALLI-SFORZA, L., i CAVALLI-SFORZA, F., (1993) Qui som. Història de la diversitat humana. (Chi siamo. La storia della diversità umana). Col. Mare Nostrum, Enciclopèdia Catalana, Barcelona, 1994.
- CELA, J., (1998) "Escuelas y valores" a Infancia y Aprendizaje, nº 82, pp.82-85.
- COHEN, A., (1969) "Political Anthropology: The Analysis of the Symbolism of Power Relations" a Man, nº 4, pp. 215-244.
- COL·LEGI OFICIAL DE DOCTORS I LLICENCIATS EN CIÈNCIES I LLETRES DE CATALUNYA (1992) Monogràfic: L'aplicació de la Reforma Educativa a Catalunya, Butlletí, nº 81, setembre.

- COMITÉ DE LAS REGIONES (1997), Dictamen sobre la Educación Intercultural, Unión Europea, Bruselas.
- CORTADA, E., (1993) Nenes i nens de l'escola d'altres temps. Materials no sexistes per a primària, ICE, UAB.
- CRAWFORD, J., (1991) "Antropología psicológica". Cuadernos A de Antropología, Anthropos, Barcelona.
- D'ANDRADE, R. i STRAUSS, C. (eds.), (1992) Human motives and cultural models, Cambridge University Press.
- DELORS, J., (1996) La educación encierra un tesoro. Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Informe a la UNESCO, Ed.UNESCO, Santillana, Madrid.
- DELPIT, K., (1995) Other People's Children: Cultural Conflict in Classroom, LEA.
- DEVOS, G., (1981) Antropología psicológica. (Psychological Anthropology, a People in Culture. A survey of Cultural Anthropology). Anagrama, Barcelona.
- DOMINGO, A., i altres, (1995) Condicions de vida de la població d'origen africà i llatinoamericà a la Regió Metropolitana de Barcelona. Una aproximació qualitativa. Institut d'Estudis Metropolitans de Barcelona, Barcelona.
- DOVE, L.A., (1986) Teachers and Teacher Educations in Developing Countries. Issues in Planning, Management and Training, Croom Helm, Ltd., Kent.
- ERDRICH, L., (1988) Huellas. (Tracks). Tusquets ed., Barcelona, 1990.
- ERIKSON, E., (1950) Sociedad y adolescencia. (Childhood and society). Siglo XXI, México, 1978.
- ESCOLA BRESSOL L'ARBOÇ (Mireia), (1989) Festes populars a l'Escola Bressol, Col.lecció Apunts d'Escola Bressol nº 8, Patronat Municipal de Guarderies, Ajuntament de Barcelona, Barcelona.
- ESICO (1995) Èxit i fracàs escolar en temps de reforma, Debats de l'Aula Provença, nº 23, Barcelona.
- ESTEVA FABREGAT, C., (1978) Cultura, sociedad y personalidad. Anthropos, Barcelona.
- FABRA, M^a LL., (1992) El professorat de la Reforma, Barcanova Educació, Barcelona.
- FEIXA, C., (1993) La joventut com a metàfora. Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- FLECHA, R., (1990) La nueva desigualdad cultural. El Roure, Barcelona.

FLECHA, R., (1992) "Desigualdad, diferencia e identidad: más allá del discurso de la diversidad" a Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía: Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida, Salamanca.

FLECHA, R., i altres, (1993) Estudi sobre l'analfabetisme funcional a Catalunya. Generalitat de Catalunya, Dept. de Benestar Social, Barcelona.

FREIRE, P., (1973) Education for Critical Consciousness, Nova York, Seabury Press.

FREIRE, P., (19889 "Introducción" a Giroux, H., Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Paidós Educación MEC, 1990.

FULLAN, M. i HARGREAVES, A., (1997) ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la Escuela? Trabajar unidos para mejorar, (1991, What's worth fighting for? Working together for your school, Ontario Public School Teachers Federation, Toronto), M.C.E.P., Morón, Sevilla.

GARCIA CASTAÑO, J. i PULIDO MOYANO, R.A., (1994) Antropología de la educación. Eudema Antropología, Madrid.

GENERALITAT DE CATALUNYA, (1993) Estadística de l'ensenyament 1990-1991, Dept. d'Ensenyament, 1993.

GENERALITAT DE CATALUNYA, (1992) Currículum. Educació Primària, Dept. d'Ensenyament.

GENERALITAT DE CATALUNYA, (1993a) Currículum. Educació Infantil, Dept. d'Ensenyament.

GENERALITAT DE CATALUNYA, (1993b) Àrea de Ciències Socials. Currículum. Educació Secundària Obligatoria, Dept. d'Ensenyament.

GENERALITAT DE CATALUNYA, (1993) Cens de població 1991, vol.7. Nivell d'instrucció de la població, dades comarcals i municipals. Institut d'Estadística de Catalunya, Estadística Demogràfica. Censos.

GENERALITAT DE CATALUNYA, (1994a) Pla Interdepartamental d'Immigració. Document de Presentació, Dept. de Benestar Social.

GENERALITAT DE CATALUNYA, (1994b) Pla Interdepartamental d'Immigració, Dept. de Benestar Social.

GENERALITAT DE CATALUNYA, (1994c) Estadística de l'Ensenyament Universitari 1991-1992, Dept. de la Presidència, Comissionat per a Universitats i Recerca.

GENERALITAT DE CATALUNYA, (1994d) Mercat de treball 1993, ampliació de resultats anuals de l'enquesta de població activa, Institut d'Estadística de Catalunya, Estadística Econòmica.

GENERALITAT DE CATALUNYA, (1995) Crònica d'Ensenyament, Monogràfic: El mapa Escolar de Catalunya, nº 74, març, Dept. d'Ensenyament.

GENERALITAT DE CATALUNYA, (1996) Educació Intercultural. Orientacions per al desplegament del currículum, Dept. d'Ensenyament.

GILLBORN, D., (1990) "Race", Ethnicity and Education. Teaching and learning in multi-ethnic schools. Key issues in education, Unwin Hyman, London.

GIDDENS, A., (1987) Las nuevas reglas del método sociológico, Amorrortu, Buenos Aires.

GIROUX, H., (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. (1988, Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning). Paidós Educación, MEC, Madrid.

GIROUX, H. i FLECHA, R., (1992) Igualdad educativa y diferencia cultural, El Roure, Barcelona.

GIROUX, H. i PENNA, A., (1990) "Educación social en el aula: la dinámica del currículum oculto" a Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Paidós Educación, MEC, Madrid.

GONZÁLEZ ECHEVARRÍA, A., (1987) La construcción teórica en antropología, Anthropos, Barcelona.

HALL, E. i HALL, M., (1993) "Los sonidos del silencio" (1971, The sounds of silence), a Velasco H.M., (comp) Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas, UNED, Madrid.

HARGREAVES, A., (1989) Curriculum and Assessment Reform, Open University Press, Milton Keynes, Philadelphia.

HARGREAVES, A., (1996) Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado), (1994, Changing Teachers, Changing Times. Teacher's work and culture in the postmodern age, Casell, London), Morata, Madrid.

HOBBS, T., (1987) Del ciudadano y Leviatán, (1642, Philosophical Rudiments concerning: Government and Society. A true Citizen. 1651, Leviathan or the Matter, Form and Power of a Commonwealth Ecclesiastical and Civil), Tecnos, Madrid.

- HUNGRY WOLF, A. i B., (1991) Los hijos del sol. Relatos de niños pieles rojas, Hesperus, José J. de Olañeta ed., Palma de Mallorca.
- HUSEN, T., i OPPER, S., (comp). (1984) Educación multicultural y multilingüe. Narcea de Ediciones, Madrid.
- JORDAN, J.A., (1992) L'educació multicultural. Ceac, Barcelona.
- JORDAN, J.A., (1994) La escuela multicultural. Un reto para el profesorado. Paidós, Barcelona.
- JULIANO, D., (1986) "Cultura popular", Cuadernos A de Antropología, Anthropos, Barcelona.
- JULIANO, D., (1992) El juego de las astucias, La Sal, Barcelona.
- JULIANO, D., (1993) Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas. Eudema Antropología, Madrid.
- KAHN, J.S., (comp) (1975) El concepto de cultura. Textos fundamentales. Anagrama, Barcelona.
- KAPLAN, A., (1992) "Trabajo de Campo en Senegambia. Aproximación a algunos aspectos etnográficos de la región" a Revista de Treball Social, Barcelona.
- KARDINER, A., (1945) El individuo y su sociedad. FCE, México, 1968.
- KEESING, R., (1974) "Theories of Culture" Annual Review of Anthropology, pp.73-79.
- KIMBALL, S.T., (1974) Culture and the Education Process. An Anthropological Perspective, Teachers College Press, New York.
- KROEBER, T., (1978) Ishi. Crónica antropológica de un indio americano., (1964, Ishi, last of his tribe). Antoni Bosch ed., Barcelona.
- LAKATOS, I., (1975) "La historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales" a Lakatos, I., i Musgrave, A. (eds) La crítica y el desarrollo del conocimiento, Barcelona, Grijalbo.
- LAKOFF, G., i JOHNSON, M., (1986) Metàforas de la vida cotidiana. (1980, Metaphors We Live By). Cátedra, col. teorema, Madrid.
- LEACH, E., (1989) Cultura y comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos, (1976, Culture and communication. The logic by which symbols are connected). Siglo XXI, Madrid.
- LÉVI-STRAUSS, C., (1979) "Raza e Historia" a Antropología Estructural, Siglo XXI, Madrid.

- LÉVI-STRAUSS, C., (1984) El pensamiento salvaje. (1962, La pensée sauvage). FCE, México.
- LEVIN, H., (1988) Accelerated Schools for At-Risk Students, Center for Policy Research in Education, Research Report Series, The State University of Jersey.
- LEVINE, R., (1973) Cultura, conducta y personalidad, Akal, Madrid, 1977.
- LEWELLEN, T.C., (1985) Introducción a la Antropología Política, Bellaterra, Barcelona.
- LEWONTIN, R.C., i altres, (1987) No está en los genes. Racismo, genética e ideología. (1984, Not in our genes. Biology, ideology and human nature). Crítica, Barcelona.
- LLOPART, D., i altres, (comp), (1985) La cultura popular a debat, Fció. Serveis Cultura Popular, Alta Fulla, Barcelona.
- MANYER, J., (1993) Quan l'Islam truca a la porta, Fció. Serveis Cultura Popular, Alta Fulla, Barcelona.
- MARCELO, C., (1992) Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes, MEC, C.I.D.E. 1991, Colección Investigación nº 69, Madrid.
- MARTIN, E., (1998) "Todavía más difícil" a Infancia y Aprendizaje, nº 82, pp.86-90.
- MARTINEZ, M., (1998) "Educación en valores: un ámbito necesario en la formación del profesorado" a Infancia y Aprendizaje, nº 82, pp.91-97.
- MASJUAN, J.M. i altres, (1992) Estudi dels itineraris de formació i ocupació dels nous titulats universitaris (Químiques, IQS, Enginyeria Tècnica Química, Psicologia, Ciències de la Informació), UAB, ICE, Bellaterra.
- MASJUAN, J.M., (1990) Les sortides professionals dels mestres, UAB, ICE, Bellaterra.
- MASJUAN, J.M., (1974) Els mestres de Catalunya, Nova Terra, Barcelona.
- MEAD, M., (1990) Adolescencia y cultura en Samoa. (1928, Coming of Age in Samoa). Paidós Studio, Barcelona.
- MEAD, M., (1973) Sexo y temperamento en las sociedades primitivas. (1935, Sex and temperament in three primitive societies), Laia, Barcelona.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989) Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, Madrid.

- MORERAS, J., (1999) Musulmanes en Barcelona: espacios y dinámicas comunitarias, CIDOB edicions, Barcelona.
- MUÑOZ REPISO, M., i altres, (1991) Las calificaciones en las pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad, CIDE, MEC, Madrid.
- NOGUÉS, R.M., (1985) Antropologia i educació de cara a l'any 2000, Escola de l'Esplai, Quaderns d'Esplai nº 11, Barcelona.
- OGBU, J. U. (1981) "School Ethnography: A Multilevel Approach" a Anthropology and Educacional Quaterly, XII, 1:pp. 3-29 (traduit a VELASCO MAILLO, H., i altres, (1993) Lecturas de antropología para educadores, Trotta, Madrid.)
- OUELLET, F., (1991) L'education interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres, L'Harmattan, Paris.
- PARLAMENT DE CATALUNYA (1998) Informe del Síndic de Greuges al Parlament de Catalunya 1997, Butlletí Oficial del Parlament de Catalunya, nº 266, 20 de març.
- PEREZ TORNERO, J.M., (1998) "Valores, medios y participación social" a Infancia y Aprendizaje, nº 82, pp.98-101.
- PERRENOUD, PH., (1990) La construcción del éxito y del fracaso escolar. (1984, La fabrication de l'excellence secolaire: du curriculum aux pratiques d'evaluation). Paideia, Morata, La Coruña, Madrid.
- PRATS, LI., (1988) El mite de la tradició popular. Llibres a l'abast, Edicions 62.
- PUJADAS, J.J., (1993) Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos. Eudema Antropología, Madrid.
- PUJOLRAS, D., i SOTO, P., (1990) "La transmisión de los contenidos de identidad étnica catalana: una aproximación comparativa a través de dos libros de texto" Actas del V Congreso de Antropología del Estado Español, Granada -pendent de publicació-.
- PUJOLRAS, D., i SOTO P., (1991a) "Anàlisi comparativa de dos llibres de text de Ciències Socials: Identitat ètnica i diversitat cultural" Actes del II Simpòsium sobre l'Ensenyament de les Ciències Socials. UAB, Bellaterra, 1991, Eumo Editorial, Barcelona.
- PUJOLRAS, D., i SOTO, P., (1991b) "Relativisme i etnocentrisme. Una aproximació al Disseny Curricular de Secundària Obligatoria des de l'Antropologia", Butlletí del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Ciències i Lletres de Catalunya, Barcelona, desembre.

- RODRIGO, M., (1996) La construcción de la noticia, Paidós Comunicació, Barcelona.
- ROIG, M., (1991) Digues que m'estimes encara que sigui mentida, Edicions 62, Barcelona.
- ROUSSEAU, J.J., (1755) Discurso sobre el origen y la desigualdad entre los hombres, Alhambra, Madrid, 1988.
- ROVIRA, M., i TOMÉ, A., (1993) L'ensenyament, una professió femenina?, ICE, UAB.
- RUÉ, J., (1991) El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge, Barcanova Educació, Barcelona.
- SAN ROMAN, T., i GARRIGA, C., (1975) "La imagen paya de los gitanos" a Revista de Treball Social, nº 60, Barcelona.
- SAN ROMAN, T., (1976) Vecinos Gitanos, Akal, Madrid.
- SAN ROMAN, T., (1988) Entre la marginación y el racismo, Alianza Universidad, Madrid.
- SAN ROMAN, T., i altres, (1980) Escuelas, pueblos y barrios: tres ensayos de antropología educativa. Akal, Madrid.
- SAN ROMAN, T., (1990) Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad, Publicacions d'Antropologia Cultura, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- SAN ROMAN, T., (1994) La diferència inquietant. Velles i noves estratègies culturals dels gitanos. Fció Serveis de Cultura Popular, Alta Fulla, Barcelona.
- SAN ROMAN, R., (1996) Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía. Tecnos i UAB, Madrid-Bellaterra.
- SEGURA, A., (1994) El Magreb: del colonialismo al islamismo, Publicacions de la Universitat de Barcelona, Barcelona.
- SEPA BONABA, E., (1993) Els negres catalans, la immigració africana a Catalunya. Fció. Serveis Cultura Popular, Alta Fulla, Barcelona.
- SCHEURMANN, E., (1977) Los Papalagi. Discursos de Tuiavii de Tiavea jefe samoano. Integral, Barcelona.
- SCHUMACHER, E.F., (1978) Lo Pequeño es Hermoso. Por una sociedad y una técnica a la medida del hombre, (1973, *Small is Beautiful*) Blume Ediciones, Madrid.

- SIGUAN, M., (coord.) (1992) La escuela y la migración en la Europa de los 90. Horsori ed., Barcelona.
- SOTO, P., (1994) "L'educació en valors" Traç, revista de mestres de la Garrotxa, novembre-desembre, Col·lectiu de Mestres de la Garrotxa, Olot.
- SOTO, P., (1995a) "Creación, implantación, transmisión y pervivencia de la imagen de Catalunya y de la identidad étnica catalana", treball inèdit.
- SOTO, P., (1995b) "Interculturalidad: la variabilidad cultural como punto de partida para el desarrollo del currículum" a J.Fdez.Sierra (coord) El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria, Aljibe, Málaga.
- SOTO, P., (1996a) "Planes endins, colors enllà" a RPM, Revista PM, juny, l'Hospitalet de Llobregat, Ajuntament de l'Hospitalet de Llobregat.
- SOTO, P., (1996b) "Diversitat i desigualtat entre els docents: repercussions en la intervenció educativa" Simposi sobre el tractament integrador de la diversitat, UAB, desembre, (pendent de publicació)
- SOTO, P., (1996c) "La variabilitat cultural en el disseny curricular de Ciències Socials a l'ESO" a Balma, didàctica de les Ciències Socials, Geografia i Història, nº 3 Any II, Graó, Barcelona.
- SOTO, P., (1997) "Babe" a RPM, Revista PM, juny, L'Hospitalet de Llobregat, Ajuntament de l'Hospitalet de Llobregat.
- SOTO, P., (1997b) "Infants i joves africans a les escoles de Catalunya" a Perspectiva Escolar, nº 219, Rosa Sensat, Barcelona.
- SOTO, P., i TOVÍAS, S., (1997a) Informe de Seguiment Intensiu. Segona Fase. Programa de Formació de Formadors per a la millora de les relacions interculturals i el paper que hi hauria de jugar l'escola, novembre, vols. I, II i III.
- SOTO, P. i TOVÍAS, S., (1997b) "Entre la certeza y la duda" a Cuadernos de Pedagogía, nº264, Praxis, Barcelona.
- SPERBER, D., (1988) El simbolismo en general, (1978, Le symbolisme en général). Anthropos, Barcelona.
- SPINDLER, G. i L., (eds) (1994) Pathways to Cultural Awareness. Cultural Therapy With Teachers and Students, Corwin Press, Sage Publications, Inc., Thousand Oaks, California. *INCLOU:*
- SPINDLER, G., (ed), (1987) Education and Cultural Process. Anthropological approaches. Waveland Press, Inc., Illinois.

- SPINDLER, G., (ed), (1980) The Making of Psychological Anthropology. University of California Press, Berkeley.
- STEINEM, G., (1995) Revolución desde dentro. Un libro sobre la autoestima, Anagrama, Barcelona. (1992, Revolution from Within. A book of Self-Esteem).
- TORRENT, F., (1995) Gràcies per la propina, Columna, Barcelona.
- TOSI, A., (1996) Imparare dalla diversità. Educazione linguistica e relazioni interculturali nei grandi centri urbani, Commissione Europea, Eurocities, Bruselas.
- TURNBULL, C., (1984) Los pigmeos el pueblo de la Selva, (1962, Pygmies, the forest people). J.Vergara, Barcelona.
- VELASCO MAILLO, H.M., i altres, (comp) (1993) Lecturas de antropología para educadores. Editorial Trotta, Madrid.
- VI-MAKOME, I., (1990) España y los negros africanos, La Llar del Llibre, Barcelona.
- WALLACE, A., (1972) Cultura y personalidad, Paidós, Buenos Aires.
- WHITING, J. i CHILD, I., (1953) Child training and personality: a cross-cultural study. Yale University Press, New Haven.
- WHITING, J., WHITING, B., i CHILD, I., (1975) Children of Six Cultures: A Psycho-Cultural Analysis, Harvard Univ. Press.
- WILLIS, P., (1990) Moving Culture: an enquiry into the cultural activities of young people, Calouste Gulbenkian Foundation, Lisbon, U.K. Branch. Traducció catalana (1998) Cultura viva. Una recerca sobre les activitats culturals dels joves, Diputació de Barcelona, Barcelona.
- WILLIS, P., (1981) "Cultural Production is Different from Cultural Reproduction is Different from Social Reproduction is Different from Reproduction" a Interchange, vol. 12, 2-3, pp.48-67. Traducció castellana "Reproducción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción" a Velasco Maillo, H. i altres (ed), (1993) Lecturas de Antropología para educadores, Trotta, Madrid.
- WILLIS, P., (1977) Learning to labour. How working class kids get working class jobs, Saxon House. Traducció castellana (1988) Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera, Akal, Madrid.
- WOLCOTT, H., (1974) "The Teacher as An Enemy" a G. Spindler (ed.), Educational and Cultural Process. Toward an Anthropology of Education, Holt, Rinehart and Winston, Nova York, pp. 411-425.