

Entre la certeza y la duda

Pepi Soto y Susana Tovías*

formación del profesorado, educación multicultural, pluridisciplinariedad, práctica pedagógica, trabajo en grupo

En el curso 1995-1996 se inició la coordinación de un trabajo de formación en cinco escuelas del territorio catalán. La propuesta de formación giraba en torno a la realización de seminarios con los maestros. Se trataba de articular la reflexión teórica con la práctica educativa, a partir de la aproximación a la realidad compleja de un centro educativo en un contexto multicultural.

Estos seminarios se inscribían en el marco de un programa más amplio de formación (véase el artículo «Un programa interdisciplinar»), que ha tenido una duración de tres cursos académicos (1994-1997) y se ha llevado a cabo en tres etapas diferenciadas. El trabajo de formación en seminarios, uno de los ámbitos de formación de la segunda etapa del programa, ha contado con diez de los cincuenta formadores implicados en él, con siete de las dieciséis personas del equipo de la UAB, se ha vinculado a cuatro colectivos culturalmente minoritarios (senegambianos, magrebíes, gitanos y guineanos) y se ha desarrollado en cinco centros escolares (véanse los artículos «¿Y tú cómo lo ves?» y «Tres unidades para conocernos mejor»).

■ Las zonas territoriales

Los factores que llevaron a decidir en qué escuelas se iba a trabajar fueron dos. El primero de ellos era el propio grupo de formadores adscritos al programa que, como profesionales de la educación, estaban vinculados a distintas etapas educativas (desde Educación Infantil a ESO) y a distintos territorios (las cuatro provincias catalanas y en zonas rurales y zonas urbanas) y desarrollaban funciones diferentes (docencia, EAP, educación compensatoria, etc.). El segundo fac-

Un programa de formación coordinado desde la universidad invita al profesorado de cinco escuelas catalanas a combinar reflexión teórica y práctica educativa en el ámbito de la interculturalidad. El trabajo se organiza en torno a varios seminarios en los que se analiza la realidad compleja de estos centros. A partir de aquí, se intenta propiciar sistemas de aprendizaje que generen dinámicas transformadoras entre el alumnado.



JESÚS SALINAS.

Se analizan las relaciones de los colectivos minoritarios con los demás.

nadores de sus zonas respectivas, iniciaron los contactos con aquellos centros que, dentro de la zona, escolarizaban al colectivo en cuestión. Por otra parte, la decisión

tor eran los colectivos minoritarios con los que podíamos trabajar. Había que ceñirse a aquellos colectivos de los cuales el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya tenía más demandas de formación.

Debíamos, pues, conjugar las zonas a las que profesionalmente se adscribían los formadores que iban a participar, con criterios de comparación de colectivos en distintas situaciones. Así, se configuraron cinco zonas territoriales: dos zonas en el cinturón metropolitano de Barcelona y tres en el interior de Cataluña, una urbana y las otras dos semirurales.

■ Los centros escolares

Una vez delimitados los colectivos y las zonas con que se iba a trabajar, los formadores implicados, buenos co-

voluntaria de participar en los seminarios ha sido requisito previo e indispensable para su puesta en marcha. Voluntaria en relación con la participación como centro, puesto que era necesaria la aprobación del claustro para iniciar el trabajo. Y voluntaria en relación con la participación como miembro del seminario, ya que, a pesar de la aprobación del claustro, era necesario tomar la decisión individualmente, y se podía no participar.

Iniciar la formación en seminarios requería, pues, un compromiso para realizar cambios en las relaciones interculturales que ya estaban establecidas. Cambios que, aunque se proyecten y planifiquen colectivamente, es entre personas particulares, variadas y variables, como se concretan. En es-

Cuadro 1

Seminarios y experiencias realizadas

ZONA Y EMPLAZAMIENTO	ZONA 1 - Zona semirural con desarrollo industrial importante	ZONA 2 - Cinturón metropolitano de Barcelona	ZONA 3 - Cinturón metropolitano de Barcelona	ZONA 4 - Zona urbana del interior de Cataluña	ZONA 5 - Zona semirural
COLECTIVO ESCOLARIZADO	42% magrebíes	10% magrebíes	85% griegos	53% griegos	7% senegambianos
MIEMBROS DEL CLAUSTRO	15 personas	15 personas	53 personas	30 personas	37 personas
MIEMBROS DEL SEMINARIO	10 personas	Todo el claustro	25 personas	Todo el claustro	20 personas
TEMAS INICIALES DE INTERÉS	Los comportamientos diferenciales según el sexo en relación con las actividades propuestas por la escuela. El liderazgo entre magrebíes cuando son mayoría.	La conflictividad de y entre el alumnado ante la diferencia no solamente cultural y la posibilidad de realizar unas jornadas sobre el conflicto y la diferencia para modificar las actitudes y ofrecer nuevos recursos de resolución.	La indisciplina, el conflicto en el ámbito escolar. Las agresiones de los alumnos entre ellos y para con los maestros. La falta de relación con las familias, la falta de participación.	La desmotivación de los alumnos hacia la escuela.	La necesidad de comprender sus comportamientos. La dificultad de comunicación con las familias.
TIPO DE EXPERIENCIA	Unidades de programación «Conozcámonos mejor», P3, P4, P5 y 1°. «Los oficios de nuestros padres», 2°, 3º y 4°. «Las migraciones», 5°, 6° y 8°.	Jornadas sobre la diferencia «¿Y tú cómo lo ves?», articuladas para todos los niveles a partir de un cuento, «La rana Valentín y su descapotable rojo».	Semana de las Artes «El arte de tus hijas, el arte de tus hijos» en el marco de la semana de Sant Jordi.	Talleres sobre el lenguaje «Taller de audición y canción», P3, P4 y P5. «Los niños y las niñas del mundo», 1º y 2º. «El teatro», 3º y 4º. «Dialoguemos con el medio», 5º y 6º.	Vídeo de información para las familias «Senegambianos en Cataluña: una propuesta de acogida desde la escuela».
OBJETIVOS	Incorporar las diferencias y las semejanzas desde una dinámica grupal participativa e interactiva. Mejorar la relación familias-escuela.	Iniciar una aproximación al conocimiento de las diferencias en general, que favoreciera el diálogo y encuentro entre alumnos y con las familias para abordar posteriormente el conflicto que generan algunas diferencias.	Mejorar la relación con las familias y su participación en la vida escolar. Poner de manifiesto la posibilidad real de implicación de alumnos y familias en una propuesta escolar.	Buscar núcleos de encuentro para favorecer las relaciones interpersonales entre niños/as y entre familias, alumnos/as y profesorado.	Establecer una pauta de acogida que permita acercar la escuela a las familias. Mejorar la comunicación en cuestiones relacionadas con el contexto escolar.
COLECTIVOS IMPLICADOS	Alumnos y alumnas, claustro, algunas familias y alguna persona del entorno.	Alumnos y alumnas, claustro, familias y alguna persona invitada para colaborar.	Alumnos, alumnas y docentes de una de las dos secciones del centro y las familias.	Alumnos y alumnas, claustro y algunas familias que colaboraron.	Miembros del seminario, claustro, equipo de la UAB y familias nuevas de la escuela.
DURACIÓN	Entre seis y siete sesiones por unidad de programación, según los niveles.	Las Jornadas tuvieron una duración de una semana, pero el trabajo a partir del cuento se realizó desde dos meses antes.	Una semana.	Entre cinco y ocho sesiones por taller, según el nivel.	Diversas sesiones de seminario, muchas sesiones para la edición y una reunión de padres a principio de curso.

te sentido, las relaciones interpersonales toman una dimensión particularmente importante, sin olvidar que las propuestas derivadas del trabajo del seminario habían de incidir en la propuesta global como centro. En el *Cuadro 1* se caracterizan mínimamente los cinco seminarios, así como las experiencias llevadas a cabo en cada uno de ellos.

Las cinco escuelas son centros públicos de Educación Infantil y Primaria que acogen población escolar de minorías culturales en riesgo de marginación. Dos de ellas cuentan entre su alumnado con niños y niñas gitanos, otras dos con magrebíes y una con senegambianos. No se han realizado seminarios en ningún centro que escolarice niños y niñas guineanos; el trabajo de formación de formadores, en este caso, se ha ido desarrollando vinculado al conocimiento de los universos familiares.

Los perfiles escolares de los cinco centros presentan realidades diferentes en múltiples aspectos. Sin embargo, la realidad múltiple no ha impedido que en todos ellos se hayan establecido espacios para la reflexión y el análisis de las relaciones interculturales, lo cual ha dado como resultado propuestas concretas de cambio que han cristalizado en experiencias diversas.

Pluridisciplinariedad y trabajo en equipo

El conocimiento etnográfico de los colectivos de minorías culturales escolarizados, la especialización en el ámbito educativo desde la antropología social y la perspectiva intercultural desde la pedagogía eran requisitos indispensables para llevar a cabo una formación global, que tuviera en cuenta las múltiples dimensiones del encuentro entre culturas en el seno de la institución escolar.

Una de las características de estos seminarios ha sido, pues, la confluencia en un mismo espacio de discusión de distintas perspectivas disciplinares. Así, en cada seminario intervenía un equipo cuyo objetivo era articular las vertientes antropológica, etnográfica y pedagógica con los contenidos y las dinámicas que surgían de cada uno de los seminarios, desde un planteamiento de formación en la acción.

Esta realidad ha requerido un com-

plejo trabajo de equipo, que perseguía, fundamentalmente, mantener una visión global de lo que estaba aconteciendo en los distintos ámbitos —interno a nivel de seminario, externo a nivel de programa—, al mismo tiempo que una tarea de coordinación, análisis y valoración con cada uno de los formadores y las formadoras.

Objetivos de formación

Los objetivos de formación debían circunscribirse a tres ejes vertebradores:

— Incorporar al docente como sujeto cultural en el análisis de las percepciones e interpretaciones que, sobre las relaciones entre colectivos diferenciales, se generan en el contexto escolar.

— Aproximarse al conocimiento de la cultura de algunos de los colectivos minoritarios escolarizados y de las relaciones que establecen entre ellos y con la mayoría.

— Establecer principios de innovación educativa y estrategias pedagógicas para mejorar las relaciones interculturales, que permitieran articular las diferencias en el seno de un proyecto escolar compartido.

Estos tres ejes han confluído en unos objetivos comunes como punto de referencia para generar actitudes más prudentes en la emisión de juicios de valor, en la realización de diagnósticos escolares e, incluso, para la elaboración de propuestas de trabajo con alumnos y familias. De no ser así, las barreras invisibles que impiden una mejora de las relaciones interculturales en la escuela se autoalimentan, sirviendo de justificación para continuar legitimando las desigualdades en el seno de la institución escolar y fuera de ella.

Cada disciplina ha desarrollado, a consecuencia de su mirada diferencial, unos objetivos específicos (véase *Cuadro 2*) para obtener resultados en relación con los objetivos comunes. Hay que tener en cuenta que cada centro, dependiendo de la situación de partida en el planteamiento de las relaciones interculturales, del bagaje particular de cada claustro y de los intereses iniciales que se han ido vehiculando, ha puesto mayor énfasis en unos u otros objetivos. Según los centros, se han desarrolla-

do todos o algunos de ellos, y siempre unos más que otros.

Presupuestos básicos

Entendemos que la escuela como institución propone, dependiendo del momento histórico, unos u otros discursos educativos más o menos emancipadores, los cuales, sin embargo, siempre dejan lugar para una construcción propia y quizás transformadora de la realidad cotidiana. Sabemos que las relaciones sociales que se establecen en la escuela, transmiten, a través de sus actores y sus escenarios, múltiples mensajes implícitos. Mensajes que es necesario recoger, explicitar y analizar, porque son más importantes que los formalmente reconocidos. Mensajes especialmente incisivos por su presencia no explícita y por su quehacer subversivo potencialmente transformador. Por eso, desde esta perspectiva, es fundamental crear condiciones adecuadas para realizar actos de aprendizaje que generen dinámicas transformadoras, tanto mediante la incorporación de nuevas estrategias comunicativas y de negociación, como mediante la identificación de aquellos elementos de humanidad que nos acercan a los demás y a nosotros mismos como sujetos culturales.

Criterios metodológicos

Proponemos un modelo de asesoramiento cercano a la formación-acción, basado en la reflexión a partir de la propia práctica y la capacidad de objetivarla, con el fin de que los propios profesionales tomen conciencia y actúen ellos mismos como agentes del cambio. Consecuentemente, consideramos que las experiencias que han surgido de cada uno de los seminarios son en sí mismas una fase más de todo el proceso, además de una condición necesaria para poder rescatar elementos que sirvan a la vez de marco de análisis para desarrollar nuevas experiencias posteriores, dentro de una dinámica en espiral.

A partir de esta premisa, hemos manejado unos criterios metodológicos que han regido nuestro trabajo y en función de los cuales se han establecido las distintas estrategias a lo largo de las cuatro fases del proceso. Citamos a continuación los que consideramos fundamentales:

Cuadro 2

Objetivos específicos de formación

Antropología	Etnografía	Pedagogía
<p>1. Desplazar la certeza e instalar la duda entre los miembros del seminario, en relación con su percepción e interpretación de algunos alumnos y sus familias.</p> <p>1.1. Establecer elementos concretos de semejanza en las diferencias y rescatar los elementos positivos de las semejanzas entre familias y maestros/as.</p> <p>1.2. Poner de manifiesto la influencia de las propias creencias en la asignación de significado negativo a comportamientos que se nos presentan como molestos o inadecuados.</p> <p>1.3. Repensar las generalizaciones estereotipadas y admitir las excepciones en relación con cualquier colectivo.</p>	<p>1. Mejorar el conocimiento de la cultura de las minorías escolarizadas para poder comprender mejor sus comportamientos en el contexto escolar.</p> <p>1.1. Conocer su concepto de familia, los valores y comportamientos asociados.</p> <p>1.2. Conocer su universo de creencias.</p> <p>1.3. Conocer algunas ideas, pautas y prácticas vinculadas a la alimentación, la salud, la educación, la distribución del espacio, etc.</p> <p>1.4. Conocer la conceptualización e interpretación que de la sociedad mayoritaria realizan.</p>	<p>1. Analizar las expectativas que desde la escuela se proyectan hacia el alumnado de los diferentes colectivos y sus efectos en los resultados escolares.</p> <p>1.1. Trabajar para que las actuaciones impliquen una transformación de las relaciones con el propio saber para entender que se actúa con niños/as y familias portadores de cultura, no con culturas en abstracto.</p> <p>1.2. Hacer una lectura crítica del «currículo común», detectando supuestos implícitos e introduciendo en él la variable diferencia cultural.</p>
<p>2. Poner de manifiesto el grado de variabilidad interno en todo grupo humano y las contradicciones existentes entre esta variabilidad real y la homogeneidad de los idearios colectivos.</p> <p>2.1. Poner de manifiesto los límites de la tolerancia de cada una de las personas del seminario en relación con los comportamientos de las familias del centro.</p> <p>2.2. Poner de manifiesto las contradicciones personales a las que se está sometido como docente y como sujeto cultural, y la justificación de estas contradicciones.</p> <p>2.3. Naturalizar las contradicciones y las incoherencias haciéndoles un espacio a la propia vulnerabilidad y a la de los otros.</p>	<p>2. Mejorar el conocimiento de la realidad socioeconómica y cultural del colectivo concreto que se escolariza.</p> <p>2.1. Conocer su situación jurídica, laboral, residencial en función de su procedencia.</p> <p>2.2. Conocer su expectativa de inmigración (si la hubo) y de retorno a origen.</p> <p>2.3. Conocer los recorridos de escolarización de las propias familias y su vinculación con las expectativas de escolarización hacia sus hijos.</p> <p>2.4. Conocer la importancia que otorgan a la escolarización para obtener éxito socialmente.</p> <p>2.5. Conocer las relaciones que establecen en el seno de una sociedad mayoritaria, entre ellos, con la población autóctona y con otros colectivos minoritarios.</p>	<p>2. Ampliar el tratamiento pedagógico de la diversidad a todos los miembros de la comunidad escolar, no circunscribiéndolo a los colectivos culturalmente minoritarios en riesgo de marginación.</p> <p>2.1. Potenciar espacios y marcos estables de interacción, comunicación y diálogo que posibiliten la expresión de las diferencias.</p> <p>2.2. Tener en cuenta los aspectos afectivos y emocionales de todo aprendizaje.</p> <p>2.3. Entender la diversidad dentro de un marco grupal compartido.</p> <p>2.4. Introducir la variable cultural transversalmente e interdisciplinadamente.</p>
<p>3. Desesencializar el propio universo cultural, entendiéndolo como propuesta adaptativa y como fruto de un proceso de transmisión-aprendizaje, y por lo tanto, susceptible de ser diferencialmente resuelto.</p> <p>3.1. Conocer los mecanismos, estrategias y funciones para la transmisión-aprendizaje de la cultura entre los humanos.</p> <p>3.2. Conocer las normas de comportamiento, los valores asociados y su vinculación a un contexto específico que les otorga significado.</p> <p>3.3. Conocer los procesos de cambio, las respuestas adaptativas y la compatibilización de distintos códigos culturales.</p>	<p>3. Dar elementos que permitan distinguir los comportamientos culturalmente pautados de aquellos que son producto de situaciones de marginación.</p> <p>3.1. Conocer la periodización de su ciclo vital y cómo conceptualizan la infancia, la adolescencia y su vinculación con las expectativas de su vida adulta.</p> <p>3.2. Distinguir los comportamientos entre los niños y las niñas estableciendo vínculos con los roles adultos que habrán de desempeñar.</p> <p>3.3. Conocer cuáles son sus estrategias adaptativas en términos socioeconómicos.</p>	<p>3. Desarrollar una actitud de empatía que predisponga a la receptividad por parte de los maestros y maestras.</p> <p>3.1. Favorecer la incorporación de las experiencias, aportaciones e ideas previas del alumnado en relación con su entorno y con sus familias.</p> <p>3.2. Desarrollar actitudes de escucha en el maestro/a para aumentar la capacidad de acogida de las aportaciones del alumnado y sus familias, para trabajar con ellas en el seno del grupo.</p> <p>3.3. Dar relevancia a todo aprendizaje de la subjetividad, incorporando el punto de vista de los individuos y las significaciones que atribuyen a sus actuaciones colectivas.</p>

— Es necesario partir del conocimiento de la realidad del centro educativo y de su contexto, así como de las experiencias previas realizadas por ellos en el terreno de las relaciones interculturales.

— Es imprescindible tener en cuenta la experiencia positiva previa de cada centro en el campo de las relaciones interculturales, para rescatar los aspectos resueltos satisfactoriamente en un contexto que se percibe conflictivo y se tiende a generalizar interpretándolo negativamente.

— Es importante valorar a los miembros del seminario en su tarea como docentes y como profesionales, pero también como personas culturales que son, con ideas, costumbres, habilidades y capacidades particulares, como sujetos variados y variables.

— Hay que establecer las condiciones que permitan recoger la individualidad de percepciones, interpretaciones, opiniones y acciones de todos y cada uno de los miembros del seminario. Logramos, así, darle un lugar a la subjetividad y a la particulari-

dad, favoreciendo un marco abierto de comunicación apto para aplicar en otras situaciones educativas.

Somos conscientes de que cuando se propone una metodología que no ofrece soluciones prácticas inmediatas, sino que apunta a un cambio en las posiciones previas ante la realidad escolar, la presión que ejerce en los miembros del seminario esa realidad cotidiana y la urgencia por encontrar soluciones inmediatas constituyen un factor que se debe tener muy en cuenta: aumenta los niveles de ansie-

dad e incertidumbre, crea momentos de crisis, entorpece la dinámica y puede llegar a paralizarla. Esta situación forma parte de lo previsto, pero hay que ser constante para poder elaborar y transformar esos momentos críticos en espoletas para el cambio. De hecho, así ha sido en todas las zonas.

■ Estrategias de intervención

Independientemente de la diversidad de situaciones escolares y de la variedad de intereses iniciales de cada seminario, podemos establecer cuatro fases diferentes en el proceso de formación, común a todos los centros. Estas cuatro fases han tenido duraciones distintas según el centro, pero se han desarrollado en una secuenciación idéntica. También ha variado el énfasis puesto en las estrategias concretas que se han trabajado. Así pues, las estrategias de intervención que se incluyen en el *Cuadro 3* se han aplicado en todos los casos, aunque no se ha hecho de la misma manera, con la misma profundidad o con la misma intención. En todos los seminarios se han vertebrado simultáneamente los contenidos etnográficos a las otras dos disciplinas, con un sesgo hacia la pedagogía o la antropología según quién tuviera asignada la coordinación de la zona concreta.

■ Consideraciones finales

En el momento en que estamos redactando este artículo, algunas de las experiencias aún no han finalizado y quedan pendientes de realizar las evaluaciones finales. Sin embargo, nos hallamos en condiciones de adelantar algunas conclusiones provisionales que nos pueden sugerir puntos de referencia para orientar una formación que apueste por una mejora de las relaciones interculturales. Ahí van algunas de ellas:

— Disponer de información etnográfica sobre los colectivos, reflexionar sobre ella y vincularla a aspectos de nuestra propia cultura ha inducido a repensar las generalizaciones con las que habitualmente se operaba y las expectativas sobre algunos alumnos o sus familias, y a instaurar la prudencia al conceptualizar, interpretar, valorar y explicar las actitudes y comportamientos de las minorías culturales.

— El profesorado ha comprendido mejor a su alumnado y familias, no tanto por el hecho de conocer sus diferencias culturales —que también— como por el hecho de saberse ellos mismos más sujetos culturales de lo que se pensaban al actuar como docentes, reduciendo la distancia inicialmente percibida. Conocer las semejanzas entre unos y otros ha permitido hacer más comprensibles y accesibles los universos del alumnado y sus familias y, al mismo tiempo, ha generado la inquietud de crear espacios compartidos que permitan la expresión de la particularidad, sea cual sea su pertenencia cultural.

— Sin embargo, aunque un mayor conocimiento de los colectivos culturalmente minoritarios es imprescindible para comprender mejor su realidad, las relaciones que establecen con la escuela o los comportamientos que esgrimen en relación con sus hijos, dicho conocimiento no es garantía de un cambio en la percepción que los maestros y maestras tienen de ese colectivo, sino que a veces puede reforzar los estereotipos.

— Para mejorar las relaciones interculturales en el contexto escolar es, por lo tanto, imprescindible la voluntad de querer tomar un nuevo punto de vista, de abrirse a otras formas de percibir e interpretar los hechos, sin vivirlas como amenazadoras, así como la información etnográfica y la orientación en la traducción de ese conocimiento etnográfico a la realidad escolar. Una intervención múltiple, un esfuerzo de traducción y aplicación, y una voluntad de innovación por parte de maestros, maestras y asesoras, no sólo han permitido establecer propuestas metodológicas u organizativas, sino que han favorecido la realización de cambios en las posiciones previas con las que se abordaba el universo de problematizaciones colectivas.

— Todas las experiencias realizadas iban en la línea de transformar las relaciones establecidas en el ámbito escolar, tratando de buscar contextos que favorecieran la comunicación y aumentaran las posibilidades de interacción y participación. Todas ellas compartían, por una parte, la consideración de los universos familiares; por otra, el posibilitar a los alumnos

Cuadro 3

Estrategias de intervención

Primera fase: DE LA GENERALIZACIÓN A LA CONCRECIÓN

En esta primera fase se facilitó la expresión de aquellas cuestiones que preocupaban con el objetivo de identificar los aspectos problematizados, de explorar los preconceptos y supuestos implícitos y los niveles de generalización de las informaciones que se iban dando.

<p>Puesta en común, lluvia de ideas</p>	<p>Explorar preconceptos y supuestos implícitos entre los miembros del seminario. Explorar los factores causales atribuidos a los comportamientos del alumnado y sus familias. Identificar problematizaciones para establecer los ejes de trabajo.</p>
<p>Reflexión ordenada en torno a algunos ejes problematizados por el seminario</p>	<p>Explorar los niveles de generalización de las informaciones. Explorar los niveles de discrepancia internos y tantear las posibilidades de su expresión.</p>
<p>Toma de decisiones sobre los temas de interés que se iban a trabajar</p>	<p>Establecer prioridades para iniciar la concreción. Explorar los mecanismos de consenso y negociación para la toma de decisiones habituales entre los miembros del seminario. Detectar aspectos de la propuesta escolar que generan contradicciones internas.</p>

Segunda fase: DE LA CONCRECIÓN A LAS PROPUESTAS DE CAMBIO

En esta segunda fase se proporcionaron instrumentos de análisis para organizar la reflexión e incorporar las diferentes percepciones e interpretaciones de los distintos miembros del seminario y se facilitó información etnográfica sobre los colectivos concretos, con el fin de diferenciar el conflicto percibido del conflicto real y de identificar los intereses concretos que se iban a articular en propuestas de cambio.

<p>Obtención de información pertinente para los temas priorizados de interés, a partir de pautas comunes para todos los miembros del seminario:</p> <ul style="list-style-type: none"> — observación de situaciones concretas — registro y descripción de casos — registro y descripción de situaciones 	<p>Iniciar el proceso de concreción de las generalizaciones de las que se partía. Favorecer el reconocimiento de la complejidad múltiple que se da cita en cualquier situación de interacción y que se hace evidente cuando se intenta registrar.</p>
<p>Puesta en común de la información obtenida, en pequeños grupos o colectivamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> — análisis de casos — análisis de situaciones — análisis de documentos 	<p>Explicitar las distintas interpretaciones que, a partir de una misma pauta común, han surgido entre los miembros del seminario. Identificar tendencias colectivas haciéndole un lugar a la particularidad individual (entre alumnos, entre familias y entre docentes). Reconocer la existencia de comportamientos que no responden a las tendencias colectivas.</p>
<p>Comparación de las informaciones y recategorización de las situaciones y/o de los casos analizados.</p>	<p>Modificar las percepciones e interpretaciones de las relaciones sociales que se establecen en el contexto escolar y las causas que se les atribúan. Disuadir a los miembros del seminario de ciertos preconceptos y supuestos sobre los colectivos concretos. Tomar conciencia de que la mejora de las relaciones interculturales no implica sólo cambios de tipo metodológico u organizativo, sino también cambios en el posicionamiento previo de los docentes frente a ellas.</p>
<p>Replanteamiento de los temas de interés a la luz de la nueva perspectiva sobre ellos</p>	<p>Reconocer los niveles de discrepancia internos. Admitir las incoherencias y contradicciones que constituyen elementos centrales de la propia vulnerabilidad. Hacerle un lugar a las expectativas que en relación con la escuela tienen las familias. Tener en cuenta los intereses de los alumnos (vinculados a sus universos familiares).</p>
<p>Toma de decisiones sobre las propuestas concretas de cambio</p>	<p>Identificar las dudas, resistencias y miedos, explicitarlos, analizarlos y establecer estrategias para darles una salida. Admitir los límites de la propia tolerancia. Admitir los límites de las propias posibilidades de transformación. Establecer un consenso compartido sobre las posiciones que tomar frente a los cambios que se iban a realizar.</p>

Tercera fase: DE LAS PROPUESTAS CONCRETAS A LA REALIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS

En esta tercera fase se articularon las propuestas concretas de cambio a las reflexiones teóricas realizadas a partir de los datos en cada uno de los centros, teniendo en cuenta las aportaciones etnográficas sobre el colectivo concreto.

<p>Articulación de las propuestas de cambio</p>	<p>Asumir un principio de confianza, en lugar de un principio de desconfianza, hacia las posibilidades de transformación de los propios colectivos minoritarios escolarizados y sus familias para tenerlos en cuenta. Considerar la información etnográfica en aquellos aspectos que impliquen una respuesta por parte del alumnado o de sus familias, con el fin de adecuar al máximo las demandas del centro a los intereses de los colectivos escolarizados, tanto en relación con los temas que se deseen trabajar como en relación con las posibilidades de participación.</p>
--	---

Organización de las experiencias (sobre las experiencias concretas para cada zona)	<p>Explicitar y concretar los objetivos de los cambios propuestos, tanto en relación con el alumnado como con las familias.</p> <p>Prever un tiempo de exploración de las respuestas por parte del alumnado y sus familias con el fin de poder adecuar las actividades.</p> <p>Establecer el plan de trabajo, la organización de las tareas y la puesta en marcha de las actividades teniendo en cuenta e incorporando también los puntos de vista y las propuestas del alumnado.</p> <p>Explorar las expectativas del seminario en relación con los resultados de los cambios propuestos.</p>
Realización de las experiencias (sobre las experiencias concretas para cada zona)	<p>Experimentar empíricamente la posibilidad real de transformar la práctica educativa con efectos positivos para la mejora de las relaciones interculturales.</p> <p>Instalar la prudencia como actitud y el respeto como comportamiento ante las diferencias reales y/o percibidas, haciéndole un lugar a la particularidad de los demás pero también a la propia.</p> <p>Experimentar empíricamente que es posible establecer negociaciones entre culturas distintas cuando existe la voluntad de realizarlas, pero también cuando se han reformulado las bases del conocimiento mutuo, haciendo más comprensible y accesible el universo cultural desconocido.</p>
<p>Cuarta fase: VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y EFECTOS EN LA PROPUESTA ESCOLAR</p> <p>En esta cuarta fase se reflexionó y valoró la experiencia realizada intentando establecer los aspectos diferenciales en relación con experiencias anteriormente realizadas en el centro, así como los resultados de la misma y los efectos que sobre la propuesta escolar haya tenido o pueda tener, con el fin de intentar establecer posibilidades de continuidad.</p>	
Reflexión y valoración de la experiencia	<p>Repensar el antes, el durante y el después de la experiencia, incluyendo a todos los colectivos implicados en ella.</p> <p>Considerar los inconvenientes, los aspectos modificables, las inadecuaciones, las dificultades, las presiones de todo tipo que hayan podido producirse a lo largo de la experiencia.</p> <p>Reconocer las cuestiones bien resueltas, el trabajo bien realizado, los niveles de implicación, la participación, los aspectos que rescatar para volver a repetir o a tener en cuenta y, en general, todos aquellos aspectos positivos relacionados con los distintos colectivos implicados.</p> <p>Recoger las valoraciones que el alumnado y sus familias hayan realizado sobre la experiencia y los efectos que ésta pueda tener en la modificación de las conceptualizaciones y expectativas familiares sobre la escuela.</p> <p>Explicitar niveles de ansiedad no expresados, deseos no compartidos y esperanzas truncadas, así como momentos de entusiasmo, dosis de coraje y horas de trabajo extra.</p> <p>Poner de manifiesto que es posible convertir un deseo en realidad si se establecen las condiciones favorables para que sea así.</p>
Posibilidades de continuidad	<p>Decidir los aspectos de la experiencia que se consideran aplicables a otros momentos y situaciones de la realidad escolar.</p> <p>Identificar, en función de la experiencia previa, las condiciones necesarias para que puedan llevarse a cabo modificaciones nuevas en la propuesta escolar.</p> <p>Hacerles un lugar en la propuesta escolar a los criterios y condiciones necesarias para mejorar las relaciones interculturales, pero sobre todo dar la posibilidad de que se exprese la discrepancia, la diferencia, la variabilidad tanto colectiva como individual, y tanto en relación con los propios docentes como con el alumnado y sus familias.</p>

un protagonismo en la toma de decisiones y en la expresión de sus particulares maneras de ver el mundo; y por último, la esperanza de que el deseo de mejorar las relaciones interculturales se hiciera realidad.

La complejidad del programa global y la falta de precedentes en trabajo pluridisciplinar aplicado a la formación-acción, que debía aplicarse además a realidades escolares concretas, han hecho que se debiera resolver cotidianamente la tensión existente entre las distintas miradas disciplinares. Conseguir entender las distintas perspectivas y sus puntos de encuen-

tro ha significado crear, con la práctica, un conocimiento compartido, nuevo y sugerente, fruto de un esfuerzo considerable y del pleno convencimiento de que valía la pena. Por lo menos, ha otorgado entre las certezas un lugar a la duda, y entre la realidad una posibilidad al deseo. □

* **Pepi Soto** es profesora del Departamento de Antropología Social y Prehistoria de la Universitat Autònoma de Barcelona. **Susana Toviás** es profesora del Departamento de Pedagogía Aplicada de la misma universidad.

Los centros donde se ha llevado a cabo el trabajo en seminarios son: CEIP «Baldiri Reixach» de Banyoles, CEIP «Jaume Balmes» de Vic, CEIP «La Mina» de Sant Adrià del Besòs, CEIP «Prat de la Manta» de l'Hospitalet de Llobregat y CEIP «Santa Mª de Gardeny» de Lleida.

El equipo de la UAB vinculado al ámbito de seguimiento intensivo lo integraban: Susana Toviás (pedagoga) y Pepi Soto (antropóloga) como coordinadoras; Carmen Méndez, Rosa Valcárcel, Virginia Fons y Luis Miguel Narbona como etnógrafos y etnógrafas, y Naïma Dahou y Aliou Diaó como colaboradores en los seminarios.

Los formadores del programa «Formación de formadores para la mejora de las relaciones interculturales y el papel que debería desempeñar la escuela», dirigido por la doctora Teresa San Román, que han estado adscritos a las zonas son: Marta Carlos, Toñi Castillo, Núria Llevot, Joaquín Martí, Júlia Navarro, Jordi Pàmies, Carme Roquer, Josep Roquer, Marta Sales y Lluïsa Sanz.