

Un hombre tiene su hermano  
en otro hombre que tiene  
igual de limpias las manos

JOSE HEREDIA NAVA

28<sup>as</sup>

ornadas de  
**E**NSEÑANTES **con**  
**G**ITANOS

Sevilla, 5, 6 y 7 de septiembre de 2008

RESEÑAS  
DE LAS INTERVENCIONES  
Y EXPERIENCIAS


## ÍNDICE

PONENCIA: Rafael Feito "Una Educación de Calidad para todos y todas" .....	3
MESA: Redes de Mujeres Gitanas.....	9
PONENCIA: Jaume Carbonell: "EC, Más allá de la Asignatura" .....	9
PONENCIA: Carlos Fernández: "EC, Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho" .....	9
PONENCIA: Juana Lobo: "Empleando la educación del Holocausto..." .....	10
EXPERIENCIA: Ramón Flecha: "Las mejores prácticas Internacionales..." .....	11
EXPERIENCIA CEIP Andalucía: "Una Comunidad de Aprendizaje en el Polígono Sur" .....	18
EXPERIENCIA Alberto Moreno: "PROA CEIP Federico García Lorca" .....	20
EXPERIENCIA Juan David Santiago: "La experiencia de una CA..." .....	22
EXPERIENCIA Fundación Intituto de Cultura Gitana: "Curso Romanó, Sar San" .....	28
EXPERIENCIA Trinidad Muñoz y José M. Flores: "Igualdametro".....	29
EXPERIENCIA Jesús Salinas: "Curso de Formación del Profesorado..." .....	33

# r e s e ñ a s

---

## de las intervenciones y experiencias



### PONENCIA

#### UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS Y TODAS.

Rafael Feito Alonso. Profesor titular de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid.

Tenemos que hacernos una idea mucho más precisa acerca de la vida y el aprendizaje de las familias de clase trabajadora. Recuerdo las influencias recaídas en mi propio aprendizaje, al crecer en una calle de pequeñas casas adosadas, sin baños y solo con váter exterior. Ninguna persona de nuestra calle había ido a la universidad, pero yo aprendí a jugar al ajedrez con un anciano a la puerta de su casa. Mi fascinación por los idiomas extranjeros me llegó de la mano de una enfermera suiza de salud mental que se trasladó a la casa vecina. Coleccioné (literalmente) gran cantidad de conocimientos geográficos gracias al tendero que me proporcionó diversas variedades de té y mapas de la India para un trabajo escolar. La tita Doris, una enfermera autodidacta, me puso en contacto con Shakespeare y con la Biblia. Tenía 21 años y me preparaba para ser maestro cuando descubrí que las personas como yo padecíamos una “privación cultural”. Los maestros y los profesores no conocen bien la trama cultural de las áreas deprimidas del centro de las ciudades y menos aún las destrezas, conocimientos y cualidades personales que pueden tener su sede en algunos rincones de las viviendas sociales y que se ponen de manifiesto en la multiculturalidad de las áreas populares del centro de las ciudades. (Ferry Wrigley, 2004).

#### 1.3.2. Atención a la diversidad. Clase social, etnia y género.

¿Se podría considerar democrático un sistema educativo del cual sabemos con antelación que condena al fracaso, o a enormes dificultades, a determinados sectores de la población, a ciertas clases sociales, a unos grupos étnicos? Pues bien, esto es justamente lo que ocurre hoy en día en todos los sistemas educativos.

En estas condiciones, ¿podemos considerar que la educación obligatoria está funcionando adecuadamente?, ¿es de recibo un sistema que privilegia a los ya privilegiados cultural y educativamente? La educación obligatoria debe ser, antes que otra cosa, una educación de calidad para todos y todas sin exclusiones. A lo largo de este texto se explicará algo tan elemental y tan escasamente tenido en cuenta como que aprender significa conectar los nuevos conocimientos con los conocimientos previos. En la medida en que la escuela está más próxima al universo cultural de determinados grupos sociales terminará por favorecer solo a estos y a quienes se parezcan a ellos.

Para las mujeres, si nos atenemos a los resultados en la educación obligatoria, su escolarización en la escuela de los varones ha sido relativamente exitosa: promocionan en mayor grado que sus compañeros y obtienen mejores calificaciones.

Sin embargo, no cabe decir lo mismo con respecto a los hijos e hijas de trabajadores, de los inmigrantes y de las minorías étnicas. Son escasísimos los gitanos o inmigrantes –aunque dentro de este colectivo hay una gran diversidad- que llegan a la universidad o a la secundaria post-obligatoria. En Suecia, por ejemplo, se considera a la minoría finlandesa inferior: la tasa de fracaso de niños finlandeses en las escuelas suecas es muy alta. Sin embargo, cuando los niños finlandeses emigran a Australia se desenvuelven bien, tan bien como los emigrantes suecos. Los coreanos rinden mal en las escuelas japonesas, donde son considerados inferiores culturalmente; por otra parte, en las escuelas norteamericanas los inmigrantes coreanos tienen gran éxito (Kincheloe, 2004: 21). Estamos hablando de nacionales de dos países –Finlandia y Corea del Sur- que lideran las clasificaciones del informe PISA.

Si trabajamos con algo parecido a las clases sociales los resultados son igualmente desiguales. Sobre los resultados escolares de las distintas clases sociales tenemos datos recientes realmente contundentes.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Fuente: PHOGUE-2000. Elaboración propia a partir de J. Calero y J. Oriol, 2005: 355 y ss.

	Tasas de escolarización		% que ha completado...	
	Secundaria obligatoria 16-17 años	Educación superior 18-22 años	Secundaria postobligatoria 20-24 años	Educación superior 25-29 años
I. Profesionales	82,98	65,93	93,73	69,10
II. Intermedia (no manual-rutinaria)	55,63	35,23	74,29	36,15
III. Pequeños propietarios	51,53	30,71	65,85	40,87
IV. Manual cualificada	42,59	20,51	50,35	16,98
V. Manual no cualificada	16,20	14,21	35,65	18,98
VI. Propietarios agrarios	64,01	32,26	60,91	37,80
VII. Trabajadores agrarios	31,67	9,09	20,53	6,41
Total	49,87	30,86	60,69	32,15

Mientras que a los 16-17 años están en la secundaria post-obligatoria casi todos los hijos de profesionales (arquitectos, médicos, profesores, etc.) –cerca del 83%- solo lo están el 16% de los hijos e hijas de trabajadores manuales no cualificados y el 42% de los cualificados. Si hacemos lo propio con quienes están en la educación superior entre los 18 y los 22 años los porcentajes para estos tres grupos son, respectivamente, 65,93%, 14,21 y 20,51. Es decir, a mayor edad de los hijos las distancias entre las tasas de escolarización de los hijos de trabajadores con respecto a los de profesionales se incrementan al tiempo que se reduce considerablemente la distancia entre trabajadores manuales cualificados y no cualificados.

Si nos vamos a la obtención de títulos, más del 90% de los hijos de profesionales han completado la secundaria superior frente al 35% de los hijos de trabajadores no cualificados y el 50% de los cualificados. Cerca del 70% de los hijos de profesionales –de edades comprendidas entre los 25 y 29 años- tienen algún título de educación superior frente a menos del 20% de los hijos de clases trabajadoras.

He aquí los datos relativos a la no promoción de curso en 2º de la ESO, referidos en esta ocasión a la Comunidad de Madrid.<sup>2</sup>

Alumnos de 2º de la ESO que no promocionan	2001-02	2002-03
Madrid capital	18,6	20,6
Madrid Norte	16,8	19,9
Madrid Sur	23,7	24,9
Madrid Este	22,8	26,2
Madrid Oeste	18,5	18,7
Comunidad de Madrid	20,3	22,2

Las zonas en las que vive la mayor parte de las clases populares (Madrid Sur y Madrid Este) son, con notoria diferencia (respectivamente 24,9 y 26,2 en el curso 2003-04), las zonas con mayor porcentaje de alumnos que no promocionan. Lo mismo ocurre si vemos que ocurre en los distritos de la ciudad de Madrid.<sup>3</sup>

En realidad, lo que hace la escuela es favorecer a los ya favorecidos educativamente. Eso es lo que explica la fuerte correlación entre el nivel educativo de los padres y el rendimiento escolar de los hijos. El informe del INCE titulado *Aspectos del perfil de los padres de los alumnos de educación primaria que más relación tienen con el rendimiento* (octubre de 2001) lo ponía claramente de manifiesto.

Estudios de los padres	Conocimiento del medio	Lengua	Matemáticas
Sin estudios	210	210	212
Estudios primarios	240	240	239
Estudios secundarios	259	259	258
Estudios universitarios	275	275	277

La primera reacción de un profesor antes estos datos es mostrarse a la defensiva frente a una implícita acusación de clasismo. Estos cuadros ponen de manifiesto que en España ocurre exactamente lo mismo que se ha detectado en otros países. A pesar de la extensión de la escolaridad la desigualdad en las oportunidades educativas entre las distintas clases se ha mantenido estable. En el caso de los Estados Unidos Featherman y Hauser (1976, 1978) descubrieron que los efectos del origen social sobre los años de escolarización durante la primera mitad del siglo XX permanecieron inalterados. En el caso de Inglaterra

<sup>2</sup> Elaboración propia a partir de datos publicados por *El País*, Madrid, 7 de octubre de 2004.

<sup>3</sup> *El País*, 31 de mayo de 2005.

Halsey, Heath y Ridge (1980) se encontraron con que en el periodo de entreguerras la clase obrera vio como sus posibilidades de acceder a la escuela secundaria pasaban del 20 al 26% mientras que para la clase de servicio lo hacía del 70 al 77%. El crecimiento relativo era mayor para la clase obrera, pero el diferencial absoluto se incrementó.

En el caso de Francia se observa la desigual distribución social en la universidad. Así el 49,6% de los estudiantes de las clases preparatorias para las elitistas grandes escuelas son hijos de cuadros superiores o profesionales liberales frente a tan solo un 5% de hijos de obreros (Charle *et al*, 2004).

Al igual que en estos países, en España se ha incrementado la escolarización de la clase obrera, pero lo ha hecho también la del resto de las clases sociales, con lo que las desigualdades se mantienen o se incrementan. En cualquier caso, no termina aquí el calvario de la desigualdad. Una vez dentro de la universidad, los hijos de las clases trabajadoras tienen más probabilidades que el resto de matricularse en carreras de ciclo corto o en licenciaturas escasamente conectadas con los mercados de trabajo o de prestigio.

Hay minorías étnicas que son capaces de conectar con algún rasgo básico de la escuela, como puedan ser la frugalidad o el sacrificio. Este sería el caso de la minoría asiática en los Estados Unidos, cuyo intenso espíritu de abnegación promueve el desempeño escolar. Otros ejemplos son los que proceden de lo que detectó Bernard Lahire (1993) en sus investigaciones sobre la cultura escrita. Aquí se muestra como los niños de padres con escasísima o nula alfabetización pueden encontrar en esa carencia de sus familias un fuerte estímulo escolar. Hay niños cuyos progresos escolares son altamente valorados por sus padres porque son ellos quienes están en condiciones de bregar con la información escrita que llega a los hogares o de contribuir a llevar las cuentas de la casa.

Por tanto, no cabe interpretar los datos de los cuadros anteriores en el sentido de un determinismo inevitable. Son muchas las cosas que pueden hacer las familias, las comunidades, las escuelas y la sociedad en su conjunto para conjurar esta especie de maldición de los datos agregados.

#### **Posibles explicaciones de estas desigualdades.**

Pero, ¿por qué ocurre esto? Por qué a unos les va bien y otros le va mal. La explicación más evidente, pero también la más equivocada, es que el rendimiento depende fundamentalmente, cuando no exclusivamente, del grado de interés de cada alumno individualmente considerado. El profesorado, y la sociedad en su conjunto, no ve clases sociales, minorías étnicas o diferencias de género, sino que detecta distintos grados de motivación que son responsabilidad exclusiva de cada individuo. La psicología convencional llegó más lejos y planteó que la gente tiene distintos grados de inteligencia y que, además, esta se hereda. El resultado final es que los hijos e hijas de los grupos profesionales y de la clase alta en general son más inteligentes que el resto y por eso rinden mejor en la escuela.

Alguna interpretación de la sociología del lenguaje de Basil Bernstein (1990) iba en la misma dirección. La gente de las clases trabajadoras utiliza el denominado código lingüístico restringido, el cual se caracteriza por su pobreza expresiva y por su incapacidad para abordar el pensamiento abstracto. Justamente lo contrario ocurre con el código lingüístico elaborado de las clases medias y altas urbanas. Además, este es el código que utiliza la escuela especialmente a partir de la secundaria. Quienes por su ambiente familiar y social solo conocen el primer tipo de código están abocados al fracaso escolar.

Posteriormente, el sociolingüista norteamericano Winston Labov (1985) narraría la experiencia lingüística de niños de once años en la zona más depauperada del Bronx y la contrastaría con la de hablantes universitarios. Los primeros hacen gala de una enorme espontaneidad. En este caso concreto hablan con un investigador en las aceras de una calle sobre la existencia de dios, sobre a qué raza pertenece este y otras cuestiones teológicas. Sin embargo, el hablante típico de clase media es alguien que busca denodadamente granjearse la simpatía y la complicidad de su interlocutor por medio del recurso a las expresiones hechas y a los tópicos desde un cargante estilo perifrástico. Labov cree que los hablantes del gueto hacen gala de lo que llama la verbalidad, mientras que los de clase media son víctimas de la verbosidad.

La escuela siempre ha sido particularmente hostil a los modos de hablar, de comportarse, de vestirse, de presentarse a sí mismo de las clases populares. No en vano su proyecto ha sido el de normalizar a las clases subordinadas. Quizás esto es lo que explique la inicial desconfianza del movimiento obrero hacia la escuela creada por el Estado. El planteamiento es contundente. Si los hijos de la clase obrera se escolarizan en las escuelas que crea el Estado burgués terminarán por desarrollar una visión burguesa, individualista, del mundo. Sin embargo, los valores de la clase trabajadora arrancan de la solidaridad.

En sus orígenes, el movimiento obrero fue incluso capaz de crear un sistema educativo al margen del que pretendía imponer el Estado burgués. Una fascinante ilustración de este proceso aparece en Inglaterra en el período comprendido entre 1789 y 1840. En este período había un sistema educativo básicamente dual que competía por la lealtad de la clase obrera. Por un lado existía una amplia red de instituciones obreras fuertemente asentadas con un alto nivel de conciencia de clase, con sus propias tradiciones de educación al margen de la clase media, una red que había generado eso que Gramsci llamaría "intelectuales orgánicos". En este sistema educativo "radical" habría que incluir la prensa obrera, las sociedades de

correspondencia, los sindicatos, las escuelas cartistas y owenistas, así como multitud de grupos espontáneos de lectura y discusión.

Este sistema de enseñanza había dado lugar a eso que se dio en llamar el *Really Useful Knowledge* -el Conocimiento Realmente Útil- el cual buscaba objetivos educacionales alternativos, hasta el punto de desarrollar sus propias pedagogías y currícula. Se producen continuos debates acerca de la educación en tanto que mecanismo para cambiar el mundo.

Otro hito en la creación de un sistema educativo alternativo por parte del movimiento obrero tuvo lugar en los Estados Unidos entre 1900 y 1920, periodo durante el cual la sociedad norteamericana experimentó una intensificación de su proceso de industrialización, de inmigración, de urbanización y de burocratización.

Los críticos radicales de la educación eran conscientes del hecho de que los puntos de vista obreros eran omitidos en el currículum escolar. Los luchadores socialistas eran conocedores del hecho de que el principal rasgo de la escolarización primaria era la inculcación de los hábitos de obediencia.

Aunque eran relativamente escasos en número, algunos radicales trataron de ir más allá de las críticas de la escolarización pública. Con algún apoyo por parte del Partido Socialista de América organizaron experiencias educativas alternativas para los niños de la clase obrera. Lo más consolidado de esta experiencia fueron las escuelas de fin de semana de dos horas, más conocidas como las escuelas dominicales socialistas. En estos escenarios, a los niños de familias obreras, de edades comprendidas entre los seis y los catorce años, se les ofrecía un currículum opuesto a los temas descaradamente competitivos, individualistas, anti-obreros, nacionalistas y militaristas que prevalecían en las escuelas públicas.

Los temas curriculares destacaban la perspectiva que insistía en el lugar del individuo en el mundo social y la interdependencia del individuo con los demás, especialmente los trabajadores. Había un énfasis en que los estudiantes fueran conscientes y se sintieran orgullosos de pertenecer a la clase obrera. Se fomentaban las relaciones económicas cooperativas y colectivistas en lugar de competitivas y privatizadas. Los materiales curriculares se centraban en la ventajas de la propiedad pública de las empresas. Por ejemplo, todo el currículum de un año en una escuela de Milwaukee estaba guiado por el tema de la cooperación en la vida cotidiana. Los títulos de las lecciones eran: "Jugando juntos", "Llevándonos bien", "Aprendiendo juntos", "Compartiendo cosas", "Siendo ciudadanos del mundo", "Gobernando juntos", "Dirigiendo un periódico juntos", etc.

El propio Marx era consciente de este tipo de experiencias en su época cuando en la *Crítica del Programa de Gotha* planteaba que las materias académicas susceptibles de interpretaciones ideológicas – la historia, por ejemplo- debieran salir de la escuela. Hoy en día esto nos parece inabordable, dado que lo que no se aprende en la escuela es difícil que se aprenda en otro lugar. Nuestra escuela absorbe para sí el grueso de los recursos educativos de la sociedad. Sin embargo, el escenario en el que Marx se desenvuelve y que pretende potenciar se asemeja parcialmente a la Paidea griega, a una sociedad que toda ella educa.

Diferentes investigaciones han confirmado la distancia existente entre la cultura de la clase trabajadora y la de la escuela, la cual está muy próxima a las de clase media y alta. En un famoso estudio sobre la delincuencia juvenil Albert Cohen (1955) detectó valores y pautas de comportamiento muy distintos entre la clase media y la clase trabajadora. Para la mayor parte de la gente de clase media la ambición –un elevado nivel de aspiraciones- es una virtud, defiende una ética de la responsabilidad individual con independencia de las condiciones sociales y propone una utilización constructiva del tiempo libre.

Varios años después Melvin Kohn (1977) analizó las serias diferencias de expectativas con respecto a sus hijos entre los padres de clase media y los de clase obrera. Las ocupaciones de clase media suelen consistir en la manipulación de las relaciones interpersonales, las ideas y los símbolos, mientras que las de clase obrera guardan mayor relación con los objetos. Además muchas ocupaciones de clase media, a diferencia de las de clase obrera, están libres de una supervisión estrecha. De acuerdo con Kohn cuanto más alta sea la posición de clase de una persona, más valorará el grado de autodirección de sus hijos. La esencia de la posición de clase alta es la expectativa de que las decisiones y acciones de cada cual son importantes. En el caso de la clase obrera se tiende a creer que se está a merced de fuerzas y de personas que uno no puede controlar.

La famosa investigación etnográfica de Paul Willis (1988) sobre adolescentes de clase trabajadora en la industrial ciudad inglesa de Coventry puso de manifiesto el modo en que estos chavales concedían importancia a su grupo de amigos por encima de las lealtades individualistas de la escuela, cómo la escuela favorece los saberes abstractos –muchas veces verdaderamente inútiles- frente a los cotidianos, cómo las promesas de movilidad social de la escuela son ilusorias pues solo valen para que se salven unos pocos y no toda la clase social.

Los contenidos que se enseñan en la escuela son con mucha frecuencia excesivos en cantidad e irrelevantes desde el punto de vista educativo, es decir, no sirven para incrementar los niveles de comprensión, no implican la adquisición de procesos relevantes, no ayudan a los alumnos a redescubrir y

recrear la cultura y, fundamentalmente, son olvidados al cabo de unos meses. He aquí un ejemplo de diez preguntas de secundaria para alumnos de 12 años cuyo desconocimiento los situaría en la órbita del fracaso escolar.

- a) ¿Qué se consiguió con la Paz de Augsburgo?
- b) Define y pon un ejemplo de oración recíproca indirecta.
- c) Escribe el número de caras, aristas y vértices del hexaedro.
- d) ¿Qué clima corresponde a la sabana?
- e) Escribe los principales biomas terrestres.
- f) ¿Quién organiza el Congreso de Berlín de 1885? ¿Qué se decide?
- g) ¿Cómo se llaman las células que producen los gametangios?
- h) ¿Qué es la sinalefa?
- i) Escribe los procesos mecánicos y químicos que tienen lugar en el intestino delgado
- j) Características de las células eucariotas.<sup>4</sup>

Los niños de doce años pueden ser suspendidos por cuestiones que un adulto culto no sabe contestar. De hecho, estas preguntas fueron pasadas a 125 estudiantes de último curso de la Universidad de Málaga y solo lo aprobaban siete.<sup>5</sup> Esto mismo podría ocurrir en un claustro cualquiera si el profesor de Lengua preguntase por cuestiones curriculares básicas de esta área al profesor de Matemáticas o viceversa.

En realidad, como dijimos más arriba, la escuela –más allá de la alfabetización básica- es una institución concebida para los hijos varones de las clases propietarias y de altos profesionales. De hecho, lo habitual ha sido un sistema educativo dual. De este modo, la mayor parte de las clases populares realiza unos estudios elementales que sirven para aprender a leer, escribir, destrezas numéricas básicas y respetar el orden social existente. Esto es algo que se puede observar en la historia educativa reciente de España. Antes de la aprobación de la Ley General de Educación en 1970, pocos eran los españoles que a los diez años ingresaban en el bachillerato elemental. La mayoría, o bien abandonaba la escuela a esa edad o seguía pocos años más en una especie de estación de espera antes de incorporarse al mercado de trabajo.

Es en esta escuela en la que se ha ido introduciendo paulatinamente a las mujeres, a las clases trabajadoras y, más recientemente, a las minorías étnicas y a los inmigrantes. A partir de aquí, nada tiene de extraño que a unos grupos sociales les vaya mejor que a otros. Unos simplemente están en su escuela, su hogar es una prolongación de la escuela. Otros, por el contrario, se encuentran en territorio hostil, en el que se denigran las formas de hablar y de ser de los suyos. La minoría negra en los Estados Unidos tiene una expresión muy certera que describe a los negros que obtienen éxito en la escuela: *going white* (convertirse en blanco).<sup>6</sup> Hay que renunciar a muchos elementos de la propia identidad para que los grupos subordinados tengan éxito en esta escuela. Incluso las mujeres que acumulan mayores éxitos profesionales suelen hacerlo al precio de renunciar a formar una familia.<sup>7</sup>

Para los sectores privilegiados socio-educativamente la escuela es una prolongación de su medio natural. Normalmente, para ellos carece de sentido toda la jerga sobre las adaptaciones o diversificaciones curriculares puesto que la escuela es su mundo, su destino natural.

El problema se plantea cuando llegan a la escuela los grupos inicialmente excluidos, es decir, la mayor parte de la población. Esto es lo que se está viviendo en España con la decisión de escolarizar en un tronco común –la ESO- a todos los niños y niñas hasta los dieciséis años de edad. Así era la situación previa a la Ley General de Educación (LGE) de 1970. Antes de esta ley a los diez años de edad los niños eran segregados entre la minoría de los que iban a cursar el bachillerato elemental y la mayoría de los que acabarían en una vía muerta de escolarización de pocos años más.

Para los profesores de Bachiller se trataba de dar clases a una minoría relativamente selecta identificada en cierto grado con el universo de la escuela. Incluso en el bachillerato de la LGE –el BUP- estos profesores se encuentran ante unos estudiantes que vienen ya cribados desde el final de la EGB. Quienes tan solo obtienen un certificado de este nivel no tienen más remedio que dirigirse a una devaluada formación profesional. Las cosas cambian radicalmente con la aprobación de la LOGSE en 1991: la secundaria es para todos y da comienzo a los doce años de edad. Este es el origen de la perplejidad que han manifestado muchos profesores de secundaria: de buenas a primeras se dan de bruces con la realidad social del país, lo que venían haciendo sus compañeros de educación primaria. Ahora toda la población de entre 6 y 16 años ha de permanecer obligatoriamente en la escuela. En la práctica lo hará toda la población desde los 3 y el 85% de entre 16 y 18 años.

<sup>4</sup> Tomado de Julio Vera y José M. Esteve (2001).

<sup>5</sup> Uno de los estudiantes que respondió muy bien a las preguntas planteadas adujo que tuvo la suerte de contar con un profesor al que le gustaba relacionar los conocimientos. Está claro que la mayor parte de los profesores no transmite los contenidos como una forma de entender el mundo.

<sup>6</sup> En la película de Gus Van Sant *Finding Forrester* se observa cómo el protagonista –un chaval negro de 16 años- ha de ocultar ante su grupo de iguales de jugadores de baloncesto su pasión por la creación literaria.

<sup>7</sup> Véase, por ejemplo, M<sup>ra</sup> Antonia García de León (1984).

Lo que está claro es que si hay alumnos con problemas en la secundaria es porque previamente no les ha ido muy bien en la primaria. Pese a que no hay duda de que el profesorado de este último nivel está habituado a que ha de bregar con la diversidad extrema que supone atender a toda la población de hasta doce años, la escuela primaria es un elemento de división social. ¿Cómo hacer que la escuela resulte familiar y acogedora a los niños de distintas clases sociales o grupos étnicos? La respuesta a esta pregunta es lo que ha dado lugar a la preocupación por hacer que el mundo de los grupos excluidos –que, no se olvide, en este terreno son la inmensa mayoría de la población- esté presente en la escuela. Este debiera ser el discurso de la atención a la diversidad.

#### CONCLUSIONES.

La atención a la diversidad significa tener en cuenta que en cualquier sociedad existen diferentes culturas en función de la clase social, del grupo étnico, del género, de la orientación sexual, del territorio y un largo etcétera. Sin embargo, nuestra escuela privilegia, al tiempo que oculta, una cultura de objetos privilegiados, la cultura de la minoría social dominante: sus modos de hablar, de moverse, de relacionarse, sus hipocresías, sus defectos y sus virtudes. Pero no solo somos diversos en función de factores estructurales, también lo somos como individuos: a unos les puede gustar más la pintura, otros son muy buenos en la expresión verbal, otros son capaces de organizar equipos de trabajo, los de más allá sienten una pasión extraordinaria por la vida animal y así hasta el infinito.

Como vimos, en nuestra escuela podemos aprender las diferencias entre las plantas talofitas o briofitas y al mismo tiempo ser incapaces de distinguir un olmo de una encina o ignorar de dónde proceden los alimentos de los que nos alimentamos. Alguien se encarga de hacer esta arbitraria selección cultural y lo presenta como la verdadera y única cultura. Y eso es lo que tienen que memorizar los niños y las niñas con independencia de la relevancia de tales conocimientos. Una escuela abierta a la diversidad es una escuela que se interroga sobre tal relevancia.

Aparentemente a las chicas les va bien en la escuela: obtienen mejores notas que ellos, promocionan en mayores porcentajes, su fracaso es menor. Sin embargo, y pese a ello, terminan optando por determinadas carreras universitarias en mayor medida (magisterio, enfermería, psicología, medicina) que otras (las ingenierías en general). Todo esto termina por traducirse en que hay pocas mujeres en los altos cargos. Como decía Peter Lawrence (2006), “si diéramos más oportunidades y poder a los individuos más sutiles, reflexivos y creativos de ambos sexos, más mujeres resultarían elegidas y un mayor número de ellas alcanzaría la cima”. ¿Promueve nuestra escuela –especialmente ciertas asignaturas- la sutileza, la reflexión y la creatividad?

Una escuela que pretenda atender la diversidad es una escuela en la que la palabra del alumnado es la protagonista. En la escuela del silencio jamás podrá aflorar la riqueza y el enorme privilegio que supone contar con alumnos y alumnas con diferentes interpretaciones del mundo, que proceden de distintos tipos de familias, de innumerables lugares del mundo, que hablan diversidad de idiomas, con gastronomías de una variedad infinita. Niños y niñas llegan a la escuela sabiendo un montón de cosas y de esos saberes se debe partir si queremos una escuela de calidad para todos y todas.

#### BIBLIOGRAFÍA.

- Bernstein, B. (1990) *Clases, códigos y control*, Madrid: Akal.
- Calero, J. y J. Oriol (2005) “Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional en España”. En V. Navarro (dir.), *La situación social en España*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cohen, A. (1955) *Delinquent Boys. The Culture of the Gang*, Londres: MacMillan.
- Charle, C.; Buono, L.; Gaubert, C. y Soulié, C. (2004) « Enseignement supérieur : le moment critique », *Regards sur l'actualité*, nº301.
- Featherman, D.L. y R.M. Hauser (1976) “Equality of Schooling: Trends and prospects”, *Sociology of Education*, 49.
- Featherman, D.L. y R.M. Hauser (1978) *Opportunity and Change*, Nueva York: Academic Press.
- García de León, M<sup>a</sup> A. (1984) *Elites discriminadas: (sobre el poder de las mujeres)*, Barcelona: Anthropos.
- Halsey, A.H., A. Heath y J.M. Ridge (1980) *Origins and Destinations*, Oxford: Clarendon Press.
- Kincheloe, J.L. (2004) “Fundamentos de una psicología educativa democrática”. En J.L. Kincheloe, Sh. Steinberg, R.y L.E. Villaverde, *Repensar la inteligencia*, Madrid: Morata.
- Kohn, M. (1977) *Class and Conformity. A Study in Values*, Chicago: Chicago University Press.
- Labov, W. (1985) “La lógica del inglés no estándar”, *Educación y sociedad*, 4.
- Lahire, B. (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon: Presses Universitaires.
- Lawrence, P. “¿Por qué no hay más mujeres en los altos cargos”, *El País*, 8 de marzo de 2006.
- Vera, J. y Esteve, J.M. (2001) (coord), *Un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?*, Barcelona: Octaedro.
- Willis, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid: Akal.
- Wrigley, F. (2004) “Política y práctica de un fenómeno global”, *Cuadernos de Pedagogía*, 339.



## MESA

REDES DE MUJERES GITANAS: PARTICIPACIÓN, CAMBIO Y EQUIDAD DE GÉNERO.

MODERADORA: Carmen González.

INSTITUTO DE CULTURA GITANA: Amara Montoya

FEDERACIÓN DE MUJERES GITANAS *KAMIRA*: Carmen Santiago

ASOCIACIÓN DE MUJERES PAYAS Y GITANAS *ROMÍ*: Celia Gabarri

FUNDACIÓN S. GITANO-GRUPO DE MUJERES GITANAS (GMG): Tamara Carrasco

ASOCIACIÓN DE MUJERES GITANAS *AKHERDÍ TROMIPÉN*: Pilar Vizárraga

## PONENCIA

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: MÁS ALLÁ DE LA ASIGNATURA.

Jaume Carbonell Sebarroja. Profesor de Sociología de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Vic (Barcelona). Director de la revista "Cuadernos de Pedagogía"

De qué hablamos cuando hablamos de ciudadanía? ¿Por qué la nueva asignatura sobre esta materia ha generado tanta polémica? ¿Qué posicionamientos ideológicos y educativos hay al respecto? Pero, más allá de la asignatura, ¿cómo se construye en la vida cotidiana del aula, del centro y de la comunidad, la ciudadanía y la convivencia democráticas? ¿A partir de qué valores, modelos pedagógicos y políticas y estrategias educativas se vertebran?

## PONENCIA

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA. DEMOCRACIA, CAPITALISMO Y ESTADO DE DERECHO.

Carlos Fernández Liria. Profesor de Filosofía en la Universidad Complutense de Madrid.

Aprovechamos el título de la polémica asignatura para plantear un debate sobre las posibilidades reales que ha tenido y tiene el proyecto político de la Ilustración bajo las condiciones económicas capitalistas. La concepción Ilustrada de la Ciudadanía exigía que la vida entera de la sociedad gravitara en torno a un espacio público, en el que la instancia política tendría por entero la palabra. Ello implicaba que el Derecho estuviera siempre por encima de cualquier Trono y de cualquier Templo, es decir, que la sociedad no reconociera –en la tradición, en la religión, en la nobleza, etc.- ninguna autoridad superior a la de la Ley. Se trata, en efecto, de la idea misma de una sociedad en “estado de derecho”. Este suele ser (en el mejor de los casos) el núcleo temático fundamental que pretenden cubrir los programas de la asignatura de “Educación para la Ciudadanía”.

No cabe duda de que este programa político es irrenunciable. Ahora bien, el problema es si es compatible con un sistema económico que ha secuestrado el espacio *público* supeditándolo a los intereses de grandes corporaciones económicas *privadas*. Pretendemos mostrar que el proyecto político de la Ilustración fue desde el principio arrinconado por las necesidades imperiosas del capitalismo, y que, hoy día, se ha convertido en una mera ilusión política. Por eso mismo, la asignatura de la “Educación para la Ciudadanía” corre el gravísimo peligro de educar a los estudiantes en lo que no es si no un espejismo, lo que la convertiría en un instrumento ideológico para el adoctrinamiento en el pensamiento único neoliberal. Creemos que, por el contrario, una verdadera “Educación para la Ciudadanía” tiene que permitir abrir los ojos sobre la incompatibilidad del capitalismo con un Estado de Derecho.

Y es a partir de esta discusión como habría que replantear la polémica sobre la asignatura en cuestión. Hay que comenzar por recordar la asignatura no sólo ha recibido críticas desde la derecha. Desde el principio, hubo una oposición de izquierdas, si bien los medios de comunicación la silenciaron por completo.

# PONENCIA

## EMPLEANDO LA EDUCACIÓN DEL HOLOCAUSTO PARA LA LUCHA CONTRA EL PREJUICIO, RACISMO, XENOFOBIA EN LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD.

Juana Lobo Morán. Profesora del Centro de Educación de Personas Adultas de Gijón y colaboradora del grupo Eleuterio Quintanilla.

El **Grupo Eleuterio Quintanilla** es un grupo de investigación formado por un colectivo de profesores de enseñanza infantil, primaria, secundaria y de adultos. Ha realizado numerosas investigaciones y publicaciones que pueden ser consultadas en la página Web: **equintanilla.com**.

### Por qué consideramos un tema relevante el tema del Holocausto:

Partimos del hecho de que el Holocausto es el acontecimiento central del siglo XX y dada su naturaleza cuestiona e interroga. Que haya acontecido en el corazón culto y desarrollado de Europa, cuestiona las bases mismas de la educación.

El mundo educativo tiene un papel de primera importancia en la construcción de la cultura pública, por lo que la selección de los contenidos de estudio requiere que preste atención en los principales acontecimientos que fueron fundamentales en el siglo XX. Ahondar en el significado del acontecimiento y considerarlo no como un accidente de la modernidad y educar teniendo en cuenta a Auschwitz es reconocer la fragilidad de nuestras defensas civilizatorias.

La lección de Auschwitz es un reto que nos obliga a pensar la ética y la pedagogía a partir de la experiencia del mal .

Jorge Semprún, deportado político, en sus escritos y entrevistas insiste en la diferencia ontológica entre la deportación de los resistentes políticos y la deportación de los judíos y gitanos. Los primeros han sido deportados por sus actos. Los segundos son exterminados por ser lo que son, gitanos, judíos; aunque nunca hayan cometido un acto delictivo o de oposición al régimen

### Parte 1. Descripción de los receptores del programa

La propuesta didáctica que planteamos va dirigida al alumnado de 16 – 17 años que cursan 4º de Educación Secundaria Obligatoria y 1º de Bachillerato.

### Parte 2. Objetivos fundamentales/ didácticos del taller

- a) Aprender del acontecimiento central en la historia europea del siglo XX tomando en consideración la escasa cultura existente en España al respecto.
- b) Propugnar el cultivo de una memoria ejemplar, capaz de extraer lecciones del pasado y convertirlas en horizonte moral de actualidad.
- c) Construir un espíritu crítico y combatir, en el presente, algunos fenómenos que hundan sus raíces en los males detectados en el Holocausto: el racismo, la xenofobia, la intolerancia, etc.

El enfoque didáctico tiene una doble dimensión:

- a) Se propone al alumnado un material didáctico que utiliza como centro de la actividad educativa la voz de las víctimas. Con tal fin se ha realizado una selección de "testimonios". De este modo, junto al acontecimiento histórico, el alumnado analiza la experiencia de las víctimas a través de las obras que recogen su peripecia vital.
- b) Ese material es abordado didácticamente de una manera activa, creativa y valorativa. **Activa y creativa** pues al alumno o alumna se le propone la realización de un trabajo de investigación. Se persigue un **enfoque valorativo** donde el conocimiento es base de una construcción moral que toma en consideración el sufrimiento del otro y a qué puede conducir la espiral de la discriminación.

### Parte 3. Los materiales didácticos del taller

Los materiales didácticos son dos:

A) Grupo Eleuterio Quintanilla (2007). **Pensad que esto ha sucedido**. San Sebastián: Gakoa: **Guía de recursos para el estudio del Holocausto**.

El contenido del mismo supone una toma de partido por una pedagogía de la Shoah. El libro consta de una investigación sobre el tratamiento del tema en los manuales escolares de las principales editoriales del país. Asimismo se ha investigado a través de una muestra significativa, el conocimiento previo que tiene el alumnado sobre el Holocausto. Ambas investigaciones han sido la base de la propuesta didáctica que elaboramos.

En segundo lugar, se hace una reflexión sobre la trascendencia del tema y se proporcionan algunos criterios para desarrollar una pedagogía de la Shoah. Finalmente, se proporcionan recursos literarios, 10

filmicos, musicales, plásticos y páginas web a través de los cuales el docente puede articular una didáctica crítica.

B) Una **exposición** con el mismo título de 16 paneles (de 1 x 1,80 m.) que permite introducir el tema en las aulas. Los paneles abordan los siguientes temas:

Panel 1.- Los judíos en la sociedad alemana de entreguerras

Panel 2.- La llegada de Hitler al poder (1933)

Panel 3.- La exclusión. Cronología de una persecución (1933-39)

Panel 4.- Testimonios de una persecución

Panel 5.- Los guetos (1939-1942)

Panel 6.- La "solución final" (desde 1942)

Paneles 7, 8, 9, 10 y 11.- Auschwitz. El campo de exterminio por antonomasia, donde se aborda: la llegada y selección, la "vida cotidiana" y la muerte.

Panel 12.- Las otras víctimas.

Panel 13.- Españoles en los campos de concentración.

Panel 14.- El deber de la memoria.

Panel 15.- ¿Es posible de nuevo la barbarie?

Cada uno de los paneles sigue una pauta: a) contexto histórico; b) testimonios; c) fotografías; d) obra artística alusiva.

#### Parte 4.- Resultados / conclusiones/ reflexiones

El material presentado ha sido trabajado por 26 centros educativos de Educación Secundaria de Asturias, durante el tramo de curso del 2008. En la actividad han participado un total de 110 profesores y un total de 3.200 alumnos de entre 15 y 18 años.

Las actividades elaboradas por los alumnos esta siendo recopiladas para su estudio. Las conclusiones nos permitirán reorientar el trabajo en años posteriores.

## EXPERIENCIA

LAS MEJORES PRÁCTICAS INTERNACIONALES Y SU APLICACIÓN EN LOS CEIPS "LA PAZ" (ALBACETE), "ANDALUCÍA" (SEVILLA), ETC.

Ramón Flecha García. Profesor de Sociología de la Universidad de Barcelona.

#### Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura

Rosa Valls, Marta Soler, Ramón Flecha \*

##### 1. Introducción

Hay centros educativos que ya están superando el anclaje en las prácticas y concepciones elaboradas durante la sociedad industrial y han comenzado a situar su aprendizaje de la lectura en el contexto sociocultural de la sociedad de la información: en sus mejores prácticas, en sus teorías más importantes y en sus investigaciones más relevantes. Algunos de esos centros reciben el nombre de «comunidades de aprendizaje» y trabajan mancomunadamente en ambos lados del Atlántico (1).

Las principales investigaciones educativas de la comunidad científica internacional (2) y también las estadísticas institucionales dejan muy claro que el aprendizaje de los niños no depende solo de lo que ocurre en el aula, sino también de lo que ocurre en el domicilio (Snow y Tabors, 1993), en la calle y en otros ámbitos. Cada vez queda más claro que el aprendizaje depende de todas las interacciones y no solo de las que tienen lugar en el aula. La concepción de lectura dialógica reúne las teorías y prácticas que orientan la mejora de todas estas interacciones, las que tiene el alumnado con el profesorado, sus familiares, y otros agentes de su entorno.

Diversos autores se han referido a la naturaleza dialógica del lenguaje y de la condición humana (Bakhtin, 1981; Mead, 1990; Vygotsky, 1986) así como del diálogo como un requisito indispensable para la convivencia entre personas (Habermas, 1987; Freire, 1997). La perspectiva dialógica en el aprendizaje se puede definir a través de la interacción social entre personas, mediada por el lenguaje. A través del diálogo las personas intercambian ideas, aprenden conjuntamente y producen conocimiento, encontrando y creando nuevos significados que transforman el lenguaje y el contenido de sus vidas.

La lectura dialógica es el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo. De esta forma, la lectura dialógica

implica desplazar el centro del acto de significado de una interacción subjetiva entre persona y texto a nivel individual hacia una interacción intersubjetiva entre niños y/o personas adultas en relación con el texto.

## 2. Fundamentos dialógicos del aprendizaje de la lectura

### 2.1 ¿Podemos hablar de «universales» en el aprendizaje?

Todas las personas tenemos capacidades para aprender y desarrollamos habilidades y conocimientos en diferentes contextos de actividad social y entornos culturalmente diversos (Scribner y Cole, 1981). En la teoría de la acción comunicativa Habermas (1987) parte del hecho de que todas las personas tenemos capacidad de lenguaje y acción, por lo que somos capaces de argumentar, expresar ideas, pensamientos, comunicarnos, llegar a entendimientos y realizar acciones a partir de esta comunicación. No importa si hablamos en códigos distintos, lo que importa son las pretensiones de validez del acto comunicativo y la intención de llegar al entendimiento con nuestros actos de habla (Searle, 2004).

Uno de los principales presupuestos de esta posibilidad de diálogo y aprendizaje es la universalidad del lenguaje. La gramática generativa supuso un giro en la concepción del lenguaje y del aprendizaje, convirtiendo a Chomsky en uno de los autores clave de la «revolución cognitiva» de la década de 1960. Esta aportación revolucionaba la psicolingüística por su carácter «internalista», pero también el mundo educativo y social por su concepción universalista del aprendizaje, unificador de todas las personas independientemente de su cultura, género, raza o nivel socioeconómico. Según Chomsky (1986) todas las personas nacemos con un órgano y una capacidad de lenguaje, al igual que nacemos con un órgano y capacidad para respirar. Esta «competencia» innata, que en sus trabajos posteriores el autor ha denominado el «yo-lenguaje» (Chomsky, 2000), da lugar a diferentes actuaciones en función del contexto. Los conceptos de competencia y actuación lingüística aportan una reflexión a los diferentes tipos de actuaciones que desarrollamos en interacción con personas y contextos diferentes.

### 2.2 El impacto de las interacciones

Partiendo de un a priori igualitario comprobamos que diferentes niños y personas adultas desarrollan aprendizajes diferentes en entornos diferentes; pero, ¿cuáles son los factores clave de estos aprendizajes? Para Vygotsky (1979) todas las funciones mentales superiores son relaciones sociales interiorizadas: el diálogo intersubjetivo se interioriza a través del lenguaje produciendo nuevas funciones intermentales, de forma que estos modos de conocimiento, semiotizados, no son independientes de las prácticas sociales en las que se desarrollan. ¿Quiere esto decir que están determinados por el contexto o que los andamiajes escolares deben adaptarse a los contextos sociales? Vygotsky ve en la educación una herramienta para la transformación de su sociedad, cree en el cambio de los procesos psicológicos a través de la transformación de las interacciones del contexto, no de su adaptación:

El aprendizaje orientado hacia niveles evolutivos que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del pequeño. [...] El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con personas de su entorno y en cooperación con algún semejante [más capaz] (pp. 137-139).

La zona de desarrollo próximo –o potencial de aprendizaje en colaboración con los demás– incluye las interacciones con todas las personas adultas y más capaces del entorno, además del profesorado y de los compañeros de aula. La perspectiva transformadora del psicólogo soviético, marcada por el contexto revolucionario de su época, ha sido a menudo poco resaltada.

Reflexionando sobre las aportaciones vygotksyanas, Wells (1981) indica que la actividad intersubjetiva se puede contemplar desde el punto de vista de cada una de las personas participantes como individuos que aprenden a través de su interacción, o desde el punto de vista de las prácticas sociales en las que estas personas participan, o sea, desde los elementos mediadores que se utilizan y su repercusión en el aprendizaje. En cualquier caso, el sentido de la interacción y la reciprocidad sigue estando presente.

Por un lado, se han estudiado interacciones profesor-alumno y cooperación entre iguales en situaciones de aprendizaje en el aula y, por otro, interacciones de personas adultas con hijos de edades preescolares en el hogar, en situaciones de comunicación verbal y de lectura compartida (Wells, 1981; Snow y Ninio, 1996; Teale y Sulzby, 1986). Sin embargo, recientemente se está demostrando la necesidad de unir estos espacios e incluir el estudio de las interacciones en múltiples situaciones de aprendizaje con «todas las personas del entorno» de los niños, incluyendo, además de profesores e iguales, a padres, madres, abuelos, hermanos mayores, ex-alumnos, vecinos del barrio, monitores y otras personas profesionales (Purcell-Gates 1995; Purcell-Gates y otros, 2001). Lo que un niño pueda llegar a leer, comprender e interpretar con otras personas del entorno define su zona de desarrollo próximo en el ámbito de la lectura. La lectura dialógica estudia la lectura desde este punto de vista, desde la necesidad de coordinar todos los espacios y momentos intersubjetivos con actividades de lectura y escritura.

### 2.3 Lectura, lenguaje y dialogicidad

La concepción de Bakhtin (1986) de «dialogicidad» es compleja, ya que tras *Problemas de la poética de Dostoievski*, su obra más importante, dedicó el resto de su vida a reflexionar sobre la dialogicidad y la «polifonía» (o múltiples voces) en la lectura de la novela y los textos literarios. En la perspectiva actual de

la lectura dialógica recogemos importantes aportaciones de este trabajo. El término «dialogicidad» de Bakhtin se deriva del simple acto de diálogo, del intercambio lingüístico «dar-recibir» entre dos personas llevado a la lectura de un texto. Bakhtin parte de un problema fundamental de la filosofía del lenguaje: el lenguaje es, en sí mismo, ambiguo ya que las personas tenemos mundos objetivos, subjetivos y sociales diferentes (recordemos los juegos de lenguaje wittgenstenianos o las consecuencias «infelices» de los actos de habla discutidos por Austin (1962). Pero mientras que los defensores de la deconstrucción (Derrida, 1967) explican esta ambigüedad como inhabilidad de las palabras para representar significados precisos o como muestra de subjetividad en el lenguaje, Bakhtin afirma que esta ambigüedad nos señala el medio a través del cual necesitamos crear significados dialógicamente con los demás.

Bakhtin concibe la vida humana como un proceso dialógico en el que encontramos significado solo a través de nuestras interacciones con los demás. Para el autor, en general, las relaciones dialógicas son un fenómeno más amplio que el mero intercambio de palabras, son un fenómeno universal presente en todas las manifestaciones y discursos de la vida humana que tengan significado. Bakhtin (1986) critica la filosofía racionalista de la modernidad tradicional por ser estrictamente monológica y considerar una única forma de percibir el desarrollo cognitivo y la verdad. Propone dar un paso adelante y unir la perspectiva utópica de la modernidad tradicional con el socialismo utópico y su fe en las convicciones. También critica el estructuralismo lingüístico de Saussure por su limitado análisis del lenguaje en cuanto que ignora su naturaleza dialógica.

Mead (1990) también analiza la relación entre lo individual y lo social, argumentando que una persona solo puede concebirse como miembro de una sociedad, es decir, que el pensamiento y el espíritu de una persona no son sino un proceso de desarrollo social mediado por el lenguaje. Este investigador defiende que las personas construyen la personalidad cuando perciben las imágenes que los demás tienen de ellas mismas, y de esta forma construyen una imagen de su propia capacidad de aprendizaje.

La interacción social en un entorno cultural y educativo tiene una influencia directa en la forma en que los niños, y las personas en general, viven el proceso de aprendizaje y el propio centro educativo. También para Bruner (1998, p. 70) «el proceso de interiorización depende de la interacción con los demás, de desarrollar categorías y transformaciones que correspondan a la acción comunitaria». Para él, el desarrollo cognitivo es un proceso de interiorización de la cultura, y la educación tiene la función de guiar y animar este desarrollo.

#### **2.4 Diálogo y dimensión instrumental**

Uno de los principios del aprendizaje dialógico (Aubert y otros, 2008) es la dimensión instrumental. En ocasiones se han opuesto diálogo y cooperación a aprendizajes técnicos o instrumentales, pero en la práctica, por el contrario, hemos comprobado que cuando en un centro o aula aumentan las interacciones entre iguales y personas del entorno en un clima de diálogo y ayuda mutua, se intensifica la dimensión instrumental. También hemos comprobado que si se hace un erróneo enfoque dialógico, que relativiza la importancia del aprendizaje instrumental, se aumentan las desigualdades, el fracaso escolar y la oposición al diálogo (Elboj y otros, 2002).

Diferentes modelos de lectura ven a la persona lectora como un actor individual intentando crear significado a partir de un texto escrito: los que se centran más en la decodificación de signos y estructuras que se refieren a unos significados objetivos; aquellos que profundizan en el proceso cognitivo de cada persona que se enfrenta al texto desde su experiencia subjetiva y conocimiento acumulado; y por último, los que se centran en la relación profesor-alumno y en cómo se va proporcionando el andamiaje necesario al niño o niña o persona adulta neolectora para que logre con éxito comprender un texto. Todas estas aproximaciones, aunque diferentes, tienen un punto en común: se basan en lo que Habermas (1987) conceptualiza como acción teleológica, es decir, en objetivos individuales y acciones estratégicas para entender unas palabras, buscar la idea principal en un texto, hacer un resumen, etc., sin explotar las posibilidades comunicativas de leer con un objetivo dialógico.

En la lectura dialógica la comprensión lectora contiene todas las dimensiones de la acción dialógica y no solo la teleológica, incluye tanto el proceso individual como el colectivo y compartido, por medio de las habilidades comunicativas que tienen las personas de dialogar sobre el texto. El aprendizaje se desarrolla a través de las continuas relaciones sociales de cada persona y su recreación de la historia. Así, las interacciones contribuyen al aprendizaje de la lectura y se supera aquella reduccionista referencia a los conceptos previos que Ausubel (1963) había teorizado en una de las concepciones de aprendizaje de la sociedad industrial, el aprendizaje significativo que terminó de elaborar en 1962.

En sus estudios sobre la indagación dialógica, Gordon Wells (2001) analiza cómo las interacciones entre pares y con el profesor intensifican el aprendizaje instrumental. Los diálogos entre los niños y los adultos que entran en el aula como facilitadores de estas interacciones en pequeños grupos, hacen que, al modo freireano de «pedagogía de la pregunta», los estudiantes razonen sus argumentos y sus respuestas, aumentando la conciencia de los propios aprendizajes y, por tanto, la metacognición. Wells no analiza los conceptos previos de estos alumnos sino los procesos de comunicación, mediados por el lenguaje, en el contexto del aula. El autor se centra sobre todo en el diálogo con profesores y niños más capaces, y comenta que el proceso de indagación dialógica se multiplicaría en coordinación con más personas adultas de la comunidad educativa, o sea, como apunta Vygotsky, más personas del entorno social de los niños.

Desde una perspectiva muy parecida, Isabel Beck (1997) y Victoria Purcell-Gates (1995; Purcell-Gates y Waterman, 2000), han empezado a introducir estas ideas dialógicas en el campo de la lectura y la escritura. Por ejemplo, Beck propone una metodología llamada *Questioning the Author* en la que se establece un proceso colectivo de interpretación de los textos y discusión en actividades de aula, con el objetivo de ayudar al alumnado a encontrar sentido y aumentar la comprensión. Para Beck, igual que para Wells, la riqueza no está en los conceptos previos de cada niño individualmente, sino en el proceso comunicativo y el conocimiento que se genera en el grupo a través de esta comunicación. Asimismo, Purcell-Gates (1995) recoge cómo el aprendizaje en interacción con otras personas crea un buen ambiente afectivo y de empatía, un mejor clima para aprender, y cómo para conseguir este clima es importante el cambio de roles tradicionalmente establecidos en la escuela.

Bruner (1997) habla de «subcomunidad de aprendizajes mutuos» cuando en los centros educativos los alumnos se ayudan mutuamente a aprender, rompiendo la jerarquía existente entre profesorado y alumnado. Por otro lado, esta interacción tiene implicaciones en la construcción del significado de un cierto acontecimiento. A esto se refiere Bruner al hablar de «negociación interpersonal», que hace referencia al acuerdo que se busca entre las personas para construir este significado.

### 3. Más espacios de lectura con más personas

#### 3.1 Lectura y creación de sentido en la familia y la comunidad: Tertulias Literarias Dialógicas

La experiencia de las tertulias literarias dialógicas de literatura universal empieza en la educación de personas adultas, en procesos de posalfabetización, concretamente en la escuela de La Verneda-Sant Martí de Barcelona, como una experiencia cultural y educativa no formal. Con el paso del tiempo se ha formalizado y expandido entre los alumnos de las escuelas primarias y secundarias, y también entre sus familiares.

El resultado es que las personas que se acaban de alfabetizar leen y disfrutan las obras clásicas de la literatura universal, consolidando cada vez más su nivel de lectura y escritura, adquiriendo un mayor vocabulario y aumentando constantemente sus competencias básicas (Flecha, 1997). Las tertulias literarias dialógicas parten de dos criterios fundamentales: se leen clásicos de la literatura universal y se prioriza la participación de personas sin titulaciones universitarias, como las que se acaban de alfabetizar o con formación académica básica. Estos dos criterios rompen con el estereotipo que la literatura clásica universal no puede ser leída y entendida por personas en procesos de posalfabetización. Superando las bajas expectativas, estas personas aprenden y disfrutan de la literatura clásica universal cuando leen a Tolstoy, Joyce, Hugo, Cervantes, Lorca o Shakespeare.

Las personas leen en casa las páginas acordadas, señalan el párrafo o párrafos que más les han gustado o que quieran resaltar por algún motivo. Una vez en la tertulia, respetando el turno de palabra las personas leen su párrafo y explican por qué lo han elegido e inmediatamente se abre un turno de palabras para que los demás participantes expresen su opinión. A través del diálogo igualitario se establece que todas las opiniones serán respetadas por igual. La finalidad no es que una opinión se imponga o se considere como válida por encima de las otras, sino que todas las personas se sientan capaces de aprender y de aportar conocimientos, convirtiéndose en creadoras de cultura. La importancia está en los argumentos que se aportan y no en la posición de poder de quien los formula, así como en la intención de llegar a un entendimiento. Fruto del diálogo igualitario y del debate, aumenta la motivación y curiosidad por aprender los contenidos académicos, potenciando que se investigue sobre todo aquello que se desea aprender –lo que con frecuencia lleva a iniciarse en la informática– y, una vez investigado, compartirlo colectivizando el conocimiento y, por lo tanto, multiplicándolo. Es una aplicación de la propuesta de Wells (2001) al defender un aprendizaje basado en el diálogo, para aprender a través de la **indagación dialógica** de forma que el conocimiento se construya entre todo el alumnado en actividades conjuntas y a través de interacciones dialógicas.

Las obras que se leen, al ser clásicos de la literatura universal, hacen que los temas que surgen en el debate se puedan relacionar con temas actuales, potenciando una reflexión crítica sobre aspectos centrales de nuestras sociedades. Las tertulias literarias dialógicas entroncan con la sugerencia de Freire al afirmar que la lectura no se abre solo al texto y a las personas participantes.

Leer no consiste solamente en descodificar la palabra o el lenguaje escrito; antes bien es un acto precedido por (y entrelazado con) el conocimiento de la realidad. El lenguaje y la realidad están interconectados dinámicamente. La comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica de un texto implica percibir la relación que existe entre el texto y el contexto (Freire, 1989, p. 51).

A esto hay que añadir el proceso de transformación de los participantes. El diálogo igualitario, el ambiente solidario y las reflexiones que de ello se derivan hacen que personas que nunca antes se hubieran atrevido a hablar en público o a expresar su opinión entren en un debate sobre los temas que se discuten. Los participantes de las tertulias literarias –muchas de ellas mujeres– cambian su autoconcepto adquiriendo mayor autoestima y seguridad y modificando así las relaciones que tienen en su entorno. Este aumento del aprendizaje contribuye a una posalfabetización de éxito al superar las barreras que las habían mantenido al margen de la educación y la participación social. Así, la transformación que se genera no es solo individual sino también social y de su entorno al ser, generalmente, personas que se implican en sus centros, barrios y comunidades.

En la actualidad se desarrolla un movimiento internacional de tertulias literarias dialógicas y la experiencia, que se está extendiendo a muchos países, está siendo reconocida por los resultados que genera tanto por la comunidad científica internacional como por intelectuales de gran prestigio.

### 3.2 Más personas adultas en el aula: grupos interactivos

La lectura dialógica implica el aumento de las interacciones en contextos educativos: más personas adultas y más espacios. Entre los adultos que ayudan al docente dentro del aula encontramos profesionales de otras disciplinas (de la educación social, el trabajo social...), familiares, voluntariado. A partir de la participación de otros agentes educativos, de padres, madres, abuelos, hermanas mayores, vecinas, etc., los niños se dan cuenta de que aprenden más y de que son capaces. Inmersos en esta dinámica, intensifican la dimensión instrumental y, o bien preguntan si pueden permanecer en el aula para concluir el trabajo, u optan por ir a la biblioteca a hacer deberes en vez de jugar... ¿Por qué? Porque la mejor motivación para aprender es aprender.

Todo ello contribuye a la aceleración de su aprendizaje de la lectura y posterior desarrollo como personas lectoras. Si se abren las aulas a familiares el intercambio se vuelve más enriquecedor para el aprendizaje. La participación de los padres es, sin duda, un elemento de calidad. Las interacciones que se dan en los grupos interactivos se producen sin que exista una jerarquía entre quien transmite el conocimiento y quien lo recibe. En este sentido, se da un diálogo igualitario en el que el alumnado puede expresar libremente su opinión y se debate teniendo en cuenta cuál es el mejor argumento y no quién lo emite.

Leer implica compartir espacios, construir pensamientos y aumentar los aprendizajes y motivaciones educativas, y esto no es un proceso individual sino colectivo (Soler, 2003, p. 47).

Si leer es un proceso dialógico, hacerlo de manera colectiva amplía los espacios de diálogo.

Uno de los ámbitos fundamentales del aprendizaje es el aula y es en ella donde hay que organizar espacios que fomenten las interacciones para el aprendizaje de la lectoescritura. Una posibilidad son los grupos interactivos, una forma organizativa del aula pensada para fomentar las interacciones entre iguales y con adultos de la comunidad, con el fin de aumentar el aprendizaje instrumental y la solidaridad. Muchas comunidades de aprendizaje, por ejemplo, trabajan el área de lengua organizando las aulas por grupos interactivos (Aubert y otros, 2008).

En las clases interactivas el aula se divide en varios grupos, heterogéneos tanto en el nivel de aprendizaje, como de género, cultura u origen social. Cada grupo cuenta con la tutoría de un adulto que se encarga de establecer interacciones y ayudar a cada educando. Este adulto puede ser otro maestro, una madre o un padre, otros estudiantes mayores del instituto, una persona jubilada de la comunidad, estudiantes universitarios, amas de casa... El docente responsable del aula dinamiza el trabajo de cada grupo y de cada tutor. El tiempo de la clase se distribuye en cuatro partes para que todos los grupos realicen cuatro actividades diferentes en el tiempo de una hora u hora y media. Cada veinte minutos aproximadamente el grupo cambia de mesa, de actividad y de tutor.

En la clase de lengua organizada por grupos interactivos un grupo puede realizar una actividad de lectura, otro una de escritura, otro una actividad de lenguaje oral y otro, por ejemplo, una de carácter más manipulativa. Los grupos interactivos son una forma muy potente para acelerar el aprendizaje de la lectoescritura. En la perspectiva tradicional el alumno solamente interactúa con el texto, mientras que desde la concepción dialógica las interacciones en el proceso lector se realizan con todos los miembros del grupo, iguales y personas adultas que se relacionan con ese texto. A mayores y más diversas interacciones, mayor es el aprendizaje de la lectura.

La entrada en el aula de adultos no profesionales de la educación tiene beneficios en el aprendizaje de la lectura. Las personas mayores con las que interactúa el niño en espacios comunitarios y en el hogar son un recurso cognitivo para el aprendizaje (Moll, 1992). Poseen una experiencia y un conocimiento y realizan prácticas de alfabetización con el alumnado diferentes a las escolares. Incorporar a estas personas en las aulas supone incorporar también nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura, beneficiosas para los niños procedentes de entornos no académicos. Además, las estrategias de alfabetización utilizadas por personas de otras culturas son un factor importante para el aprendizaje del idioma por parte de niños inmigrantes con lenguas diferentes a aquella en la que se está produciendo la alfabetización.

Uno de los aspectos a destacar desde el punto de vista del aumento del aprendizaje instrumental es la potencialidad de la ayuda entre compañeros con diferente desarrollo de habilidades lectoras. Cuando un alumno más experto en una actividad de lectura explica a su compañero el significado de una palabra, de una frase o el contenido de una lectura está desarrollando aún más las habilidades lingüísticas con las que ya cuenta y está activando un proceso de metacognición que favorece su desarrollo cognitivo y la empatía, la comunicación, la escucha, el diálogo, la solidaridad.

En estas situaciones de aprendizaje quienes aprenden son los dos alumnos, porque no existe un muro entre quien explica y enseña y quien escucha y aprende. Los niños que son ayudados saben que lo que hacen es posible gracias a la colaboración que reciben de sus compañeros y de las personas adultas que

participan en el grupo interactivo. Estos otros, más expertos en lectura, les facilitan el establecer puentes entre «lo conocido» y «lo nuevo» (Rogoff, 1993), acercándoles el nuevo lenguaje, las nuevas palabras, los nuevos grafismos y fonemas a lo que ya conocen para, una vez que compartan significado, recorrer juntos la zona en la que aprenden en colaboración.

### 3.3 Más espacios de lectura con más personas

Si el aprendizaje depende fundamentalmente de las interacciones, es necesario potenciar los espacios existentes, más allá del aula, que pueden servir para aumentar las relaciones entre el alumnado y otras personas adultas para el aprendizaje de la lectura. La lectura dialógica, basada en esta nueva concepción del aprendizaje, ya amplía la mirada:

La lectura dialógica no se reduce al espacio del aula sino que abarca más espacios: incluye la variedad de prácticas de lectura que pueden realizarse en la biblioteca, en actividades extraescolares, en el hogar, en centros culturales, y otros espacios comunitarios (Soler, 2003, p. 49).

En toda esta gama de posibilidades cabe prestar una especial atención al aprovechamiento de espacios con los que cuentan todos los centros educativos. Es el caso de las bibliotecas tutorizadas y el aula de informática tutorizada, que pueden convertirse en espacios de aprendizaje de la lectura y la escritura basados en interacciones con la participación de familiares y voluntariado.

Muchas bibliotecas de centros educativos permanecen cerradas al acabar el horario escolar, limitando su uso a algunas horas semanales, el cual suele estar asociado al área de lengua y consiste, a menudo, en la elección de un libro y su lectura. Se trata de flexibilizar y dinamizar la biblioteca. Para ello hay que extender su horario de apertura y abrir sus puertas a la comunidad para que los niños disfruten de sus posibilidades con sus pares, familiares, voluntariado y otras personas del entorno. Las bibliotecas tutorizadas ya son una realidad en muchos centros educativos en los que están participando personas adultas de la comunidad que leen y comentan los libros junto con los niños, les ayudan a buscar información en obras de referencia o en el ordenador para hacer trabajos, escriben resúmenes y críticas de lo que han leído, preparan representaciones de los libros y cuentos que leen e incluso, en la misma biblioteca, se crea un espacio para representaciones teatrales.

El aula de informática es otro de los espacios que, abriéndose a la comunidad y ampliando su horario, puede reorganizarse para convertirse en un lugar más del centro en el que desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje de la lectura, aprovechando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. El aula de informática se transforma en lo que se denomina «aula digital tutorizada», donde en grupos heterogéneos de alumnos y familiares, monitores y monitoras y personas voluntarias, se utilizan los programas del ordenador para mejorar la lectura y la escritura.

La diferencia con otras actividades es que en la realización de una actividad de lectura dialógica delante del ordenador las personas participantes, alumnos de diferentes edades y niveles, dialogan entre ellos y con la persona adulta voluntaria para resolver conjuntamente la actividad. El aprendizaje de la lectura se acelera a través de la comunicación. En un aula digital tutorizada pueden encontrarse frente a un ordenador unas sillas ocupadas por una niña, su abuelo y una persona voluntaria que dialogan y dan su opinión acerca de cómo resolver la actividad. En las aulas digitales se potencia este tipo de aprendizaje intergeneracional aprovechando la apertura del centro a personas adultas de diferentes edades.

La biblioteca tutorizada y las aulas digitales tutorizadas no suponen solo su apertura a la comunidad sino la organización de estos espacios de manera que se acrecienten las interacciones entre los alumnos para incrementar el aprendizaje instrumental. Lo que pueden hacer los estudiantes cuando trabajan solos en la biblioteca o con un ordenador es menos que lo que llegan a lograr con ayuda de personas «más capaces». En el caso de las aulas digitales tutorizadas, cabe destacar el desarrollo de habilidades de lectura relativas a la lectura de textos en la red que los niños van incorporando al conjunto de estrategias de comprensión lectora.

\* Profesores de la Universidad de Barcelona, España.

#### Bibliografía

- Aubert, Adriana y otros (2008): *Aprendizaje dialógico*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Ausubel, David (1963): *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Nueva York: Grune & Stratton.
- Austin, John L. (1962): *How to do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bakhtin, Mikhail (1981): *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin, tx: University of Texas Press.
- (1986): *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, Isabel y otros (1997): *Questioning the Author: An Approach for Enhancing Student Engagement with Text*. Newark, de: International Reading Association (ira).
- Bruner, Jerome (1995): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza (Alianza Ensayo).
- (1997): *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor (Aprendizaje).
- (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata (Psicología).
- Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (crea) (2007): *includ-ed. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. Report 2: «Theories, reforms and



- outcomes in European educational system». Integrated Project, Priority 7, Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. 6.th FP European Commission (VI Programa Marco de la Unión Europea).
- Chomsky, Noam (1986): *Knowledge of Language. Its Nature. Origin and Use*. Nueva York: Praeger.
- (2000): *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Derrida, Jacques (1967): *De la grammatologie*. París: Les Éditions de Minuit.
- Elboj, Carmen y otros (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, Ramón (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, Paulo (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- y Macedo, Donald (1989): *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, Jürgen (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Mead, George H. (1990): *Espíritu, persona y sociedad*. México: Paidós.
- Moll, Luis (1992): *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Purcell-Gates, Victoria (1995): *Other People's Words: The Cycle of Low Literacy*. Cambridge, ma: Harvard University Press.
- y Waterman, R. (2000): *Now We Read, We See, We Speak: Portrait of Literacy in an Adult Freirean-Based Class*. Mahwah, nj: Lawrence Erlbaum.
- y otros (2001): «Impact of Authentic Adult Literacy Instruction on Adult Literacy Practices», en *Reading Research Quarterly*, vol. 37 n.º 1, pp. 70-92.
- Rogoff, Barbara (1993): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Searle, John y Soler, Marta (eds.) (2004): *Lenguaje y ciencias sociales*. Diálogo entre John Searle y crea. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Scribner, Sylvia y Cole, Michael (1981): *The Psychology of Literacy*. Cambridge, ma: Harvard University Press.
- Snow, Catherine y Ninio, Anat (1996): *Pragmatic Development (Essays in Developmental Science)*. Boulder, co: Westview Press.
- y Tabors, Patton (1993): «Intergenerational Transfer of Literacy», en L. A. Benjamin y J. Lord (eds.): *Family literacy: Directions in Research and Implications for Practice*. Washington dc: Office of Educational Research and Improvement (oeri).
- Soler, Marta (2003): «Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador», en Ana Teberosky y Marta Soler (eds.): *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació (ice)/Horsori.
- Teale, William y Sulzby, Elizabeth (1986): *Emergent Literacy. Writing and Reading*. Norwood, ny: Ablex.
- Vygotsky, Lev (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- (1986): *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Wells, Gordon (1981): *Learning Through Interaction: The Study of Language Development. Language at Home and School*, vol. 1. Cambridge University Press.
- (2001): *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

#### Notas

1 Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de transformación de centros educativos basado en el aprendizaje dialógico que genera la participación democrática de las familias y de toda la comunidad para conseguir el éxito académico de todos los niños. Actualmente se está llevando a cabo en cincuenta y siete centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en ocho comunidades autónomas de España y en Brasil y Chile.

2 El instrumento de mayores dimensiones y relevancia del Programa Marco de Investigación de la Unión Europea son los proyectos integrados. INCLUD-ED (CREA, 2007) es el único proyecto integrado que se ha dedicado al análisis de la educación escolar.

# EXPERIENCIA

## UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE EN EL POLÍGONO SUR: LOS ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS EN NUESTRA TAREA DE LLEVAR A LA PRÁCTICA DICHSO PLANTEAMIENTOS”.

Profesorado del CEIP Andalucía.

El Colegio Público de Educación Infantil y Primaria “Andalucía”, está situado en el Polígono Sur –Tres Mil Viviendas- de Sevilla, siendo este un barrio marginal y de exclusión social de la ciudad. La población escolar del centro, pertenece en un 90% al pueblo gitano y el resto son payos, siendo la característica “marginalidad” el factor común que identifica e iguala a todo el alumnado.

El claustro del CEIP “Andalucía”, después de 4 años de acción-formación, realiza un recorrido que nos condujo a optar por una escuela inclusiva, como forma de prevenir el absentismo escolar, la violencia y la exclusión social, elementos que configuraban el perfil del alumnado de nuestro centro, abandonando con ello medidas pedagógicas como los grupos flexibles, que fomentan la vía de la exclusión, así como medidas disciplinarias como las expulsiones, que descubrimos, eran una forma de fijar conductas desadaptadas de nuestros/as alumnos/as, ya que se repetían dichas conductas para así no tener que justificar las ausencias del colegio, por otras medidas pedagógicas y organizativas, que suponen romper esta dinámica.

El proceso de formación, mencionado arriba nos lleva, al colectivo docente, a realizar a finales del curso 2005/2006, la fase de Sensibilización de Comunidades de Aprendizaje, y en septiembre del curso 2006/2007, en sesión extraordinaria del claustro, decidimos iniciar el proceso para constituirnos en miembros de dichas comunidades. Implicar a las familias en las Comunidades de Aprendizaje, es el reto más importante que nos planteamos a partir de nuestra toma de decisión. La asamblea de inicios del curso, en las que participaron unos ochenta familiares, fue un hito. La intervención de miembros del equipo directivo en sesiones del culto Evangelista en las que les hablamos de la importancia de la participación de la familia en el proceso educativo, el informarles de que sus intervenciones en las aulas posibilitarían el que nuestro alumnado los tuviera como referentes culturales, nos llevó a la asamblea de aprobación por parte de las familias de la conversión del centro en una Comunidad de Aprendizaje.

Uno de los principios sobre los que nos sustentamos es la dialogicidad, por el que la opinión sobre las aportaciones que podemos hacer al proceso educativo por parte del profesorado, del voluntariado y de las familias, de forma igualitaria, tienen el valor por lo que se dice y no por quien lo dice, nos hace ver que, además de la inteligencia académica que tiene el profesorado, y que los familiares en el 99% de los casos no tienen, existe también una inteligencia cultural que ellos también tienen y que puede aportar para la educación de niños y niñas de nuestro centro, siendo esos los elementos de referencia de los que antes hablaba.

El centro, abierto al barrio, se convierte en una herramienta de transformación del mismo, programando, además de la participación de los familiares en las aulas, actividades formativas para los familiares, y lugar de encuentro y de convivencia, aprendiendo formas nuevas de resolución de conflictos, que antaño tenían como única manifestación los insultos y las agresiones hacia el profesorado, por ser este ajeno a la cultura de la pobreza y/o a la cultura del pueblo gitano.

La intervención en la vida del colegio de la sociedad civil: dos ONGs, “Entre Amigos” (EA) con una trabajadora social y un educador de calle, con el programa de Aula Matinal y Actividades Extraescolares, y Unión Romani de Andalucía” (URA) con mediadora cultural, dinamizadora de la Asociación de Familiares, y del Tránsito de Educación Primaria a Secundaria, y de un programa europeo “Aula Abierta”, hacen que el centro abra sus puertas a las siete y media de la mañana, para cerrarse a las ocho con actividades de teatro para adultas y de alfabetización. La Federación Regional de Baloncesto en coordinación con la Asociación de Mujeres Progresistas, desarrolla un programa Nuestro Baloncesto Integra (NBI), cosa que permite que grupos de alumnos/as estén utilizando las instalaciones del colegio desde las siete y media de la mañana hasta las seis de la tarde.

El voluntariado, algunos familiares, estudiantes de la Universidad, personas jubiladas, becarios de la residencia universitaria “Flora Tristán” de la universidad Pablo de Olavide, posibilitan que se apliquen en el centro las medidas pedagógicas y organizativas para acelerar los aprendizajes de nuestro alumnado, disminuir su frustración ante el fracaso académico, elevar su autoestima, así como para que las interacciones de los mismos/as con otras personas se multipliquen, con lo que el enriquecimiento mutuo es mayor.

Las medidas organizativas y metodológicas que aplicamos: los Grupos Interactivos de aprendizaje (GI) y la metodología de Trabajos por Proyectos (TP).

Con los GI perseguimos los siguientes objetivos:

- Acelerar los aprendizajes del alumnado mediante la multiplicidad de interacciones.
- Fomentar el desarrollo de prácticas educativas de inclusión y no de segregación.
- Desarrollar operaciones cognitivas y el aprendizaje instrumental.
- Desarrollar procesos de aprendizaje cooperativo y dialógico.

- Favorecer la participación de otros agentes educadores de la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los GI, son una organización de las aulas en pequeños grupos, cuatro o cinco alumnos/as, tutorizados por un adulto que facilitan la aceleración del aprendizaje comunicativo y cooperativo mediante un seguimiento individualizado y grupal. No separamos al alumnado en función de sus dificultades, sino que potenciamos dichos aprendizajes dentro del aula, desterrando con esta medida la vía de la exclusión, que suponen las aulas de apoyo a la integración, generando en el alumnado unas mayores expectativas, una integración al grupo clase, con la correspondiente mejora de las relaciones y de la autoestima en los/as alumnos/as. Los GI deben ser heterogéneos, tanto en cuestión de género como en el nivel de aprendizaje u origen cultural. Rotan por las diferentes actividades que se organizan para cada sesión estando cada una a cargo de un/a voluntario/a y tienen un objetivo común, pudiéndose así seguir con mayor atención el desarrollo del trabajo de cada uno/a de los/as niños/as, identificando sus dificultades y fomentando su resolución con la ayuda mutua entre iguales, multiplicando con ello el trabajo por hacer y enriqueciendo las interacciones, creando entre los miembros del grupo sentimientos de cooperación y solidaridad.

Docente tutor/a del aula, es quien programa las actividades didácticas con relación a unos objetivos curriculares que hay que conseguir, dinamiza la sesión y coordina los tiempos. Así en una misma dinámica se dan dos desarrollos, como se decía antes: el de los valores de la solidaridad y la tolerancia ante la diversidad y el del aprendizaje instrumental. Para llevarlos a cabo, como se dijo anteriormente, se hizo necesaria una campaña de captación y posterior formación de voluntarios/as en el barrio, en la universidad, en las asociaciones que trabajan en el centro, en el taller de empleo de "Mediación Cultural" del Polígono Sur. Con todos/as y la implicación del claustro se pusieron en funcionamiento a primeros de octubre pasado. En los casos en los que no se pudieron llevar a cabo, por ausencia de personal, se optó por la presencia de dos adultos en el aula, pudiéndose de este modo, también, enriquecer las interacciones en el grupo, mejorar la atención que se da al alumnado, evitando en estos casos, la exclusión y la segregación de aquellos/as alumnos/as con desventaja.

Con la metodología de TP, pretendemos alcanzar los siguientes objetivos:

- Favorecer el cambio metodológico en la forma de abordar el proceso enseñanza-aprendizaje en nuestro centro.
- Fomentar el trabajo en equipo tanto entre el alumnado, como entre el profesorado.
- Potenciar el papel de nuestros/as alumnos/as como sujetos activos en su proceso de aprendizaje.
- Incrementar su motivación e interés, por medio de su participación en la elección de los temas en los Trabajos por Proyectos que van a cubrir los contenidos curriculares.
- Favorecer el desarrollo de la capacidad de selección y procesamiento de la información de nuestros/as alumnos/as.

De nuevo una metodología que va a prestar atención a la diversidad, interculturalidad, favoreciendo la colaboración y el trabajo en grupo, eliminando los prejuicios machistas y sexistas de nuestro alumnado, con una practica globalizadora de los aprendizajes, poniendo en sus manos herramientas para la búsqueda de información, desde la biblioteca, la utilización de las Técnicas de la Información y la Comunicación, las salidas del ghetto a la ciudad para buscar dicha información, van a ponerlos/as en situación de aprender a aprender.

El enfoque dialogado, la búsqueda de consenso, el respeto a las propuestas de los/as alumnos/as, en la elección del objeto de estudio, el cambio de rol del profesor/a que va a actuar dinamizando, orientando y encauzando dichas propuestas, va a posibilitar que el alumnado sienta suyo el tema y proceso de investigación, lo cual redundará en un elevado nivel de participación y entusiasmo en la realización de las actividades que se realizarán a lo largo de todo el proceso de construcción de cada uno de los proyectos.

Estos aspectos señalados, entre otros, con unas normas de convivencia consensuadas, en las que participaron familiares, alumnado y profesorado, y que obligan a todos por igual, es el complemento para la construcción de una escuela que quiere transformar, con todos los componentes de la comunidad, el barrio y la vida de sus habitantes, para conseguir que la exclusión social en la que se hayan, desaparezca en un proceso progresivo, y que la relación con el resto de la sociedad civil, los integre como parte integrante de la ciudad en la que se hayan insertos.

# EXPERIENCIA

PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO DEL CEIP FEDERICO GARCÍA LORCA – FUENTEVAQUEROS (Granada).

Alberto Moreno Polo. Jefe de Estudios y Coordinador del Programa de Acompañamiento del CEIP Federico García Lorca de Fuente Vaqueros (Granada).

## Presencia de minorías

En nuestro Centro la presencia de minorías étnicas, hasta ahora había sido prácticamente de etnia gitana, pero en los últimos años hemos apreciado un aumento considerable de alumnado extranjero, ellos mismos o alguno de sus progenitores son de nacionalidad extranjera, la mayoría de ellos son de procedencia Sudamericana.

De los 394 alumnos/as matriculados, el 36,29% es de etnia gitana y el 6,60% es de procedencia extranjera. Las minorías suponen un total del 42,89% del alumnado del centro.

## Curso escolar 2007/2008:

	ALUMNADO POR AULA	ALUMNADO ETNIA GITANA	%	ALUMNADO EXTRANJERO	%	TOTAL MINORIAS	%
I3A	21	9	42,86%	3	14,28%	12	57,14%
I3B	22	6	27,27%	0	0%	6	27,27%
I4A	21	13	61,90%	1	4,76%	14	66,67%
I4B	21	9	42,86%	3	14,29%	12	57,14%
I5A	21	9	42,86%	4	19,05%	13	64,63%
I5B	20	10	50,00%	0	0%	10	50,00%
1ºA	19	6	31,58%	1	5,26%	7	36,84%
1ºB	20	7	35,00%	0	0%	7	35,00%
1ºC	18	5	27,78%	1	5,56%	6	33,33%
2ºA	25	8	32,00%	3	12,00%	11	44,00%
2ºB	23	10	43,48%	1	4,35%	11	47,83%
3ºA	19	6	31,58%	0	0%	6	31,58%
3ºB	19	5	26,35%	1	5,26%	6	31,58%
4ºA	23	9	39,13%	2	8,70%	11	47,83%
4ºB	22	5	22,73%	3	13,64%	8	36,36%
5ºA	21	4	19,05%	0	0%	4	19,05%
5ºB	21	7	33,33%	2	9,52%	9	42,86%
6ºA	19	4	21,05%	0	0%	4	21,05%
6ºB	18	10	55,55%	1	5,56%	11	61,11%
EE	1	1	100%	0	0%	1	100%
<b>TOTAL</b>	<b>394</b>	<b>143</b>	<b>36,29%</b>	<b>26</b>	<b>6,60%</b>	<b>169</b>	<b>42,89%</b>

Ante esta estadística y otros datos, el Colegio lleva a cabo un Proyecto de Compensación educativa. Desde su primera fase experimental en a finales del curso 2004/2005, se está desarrollando el Programa de Acompañamiento escolar (PROA). El resultado y valoración a lo largo de estos años ha sido muy positivo; el Programa se ha asumido ya por parte de todos los sectores de la Comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias) como una actividad más de las ofertadas por el Colegio y su demanda es solicitada por alumnado y padres desde el principio de cada curso.

El grado de satisfacción de familias y alumnado es alto, tal como se recogen en las encuestas de valoración que a la finalización del mismo se les pasa todos los años a los miembros implicados.

## Objetivos que nos planteamos para el Centro

1. Aumentar los índices generales de éxito escolar.
2. Mejorar la convivencia y el clima general del Centro.
3. Potenciar la innovación educativa y la mejora escolar, incorporando los aspectos positivos del Programa a la práctica docente ordinaria.

## Objetivos que nos planteamos en relación al alumnado y sus familias

1. Mejorar la integración escolar y social del alumnado.

2. Ofrecerles guía y orientación personalizada en su marcha educativa y en su proceso de maduración personal.
3. Ayudarles a adquirir hábitos de planificación y organización del trabajo escolar, así como valores relacionados con la constancia y el esfuerzo personal.
4. Animar y alentar al estudio, proponiendo formas eficaces de trabajo y ayudando al alumnado a superar dificultades.
5. Transmitir una actitud positiva hacia la lectura.
6. Consolidar aprendizajes y competencias básicas de áreas instrumentales.
7. Hacer frente a actitudes y hábitos escolares negativos como el rechazo escolar, el absentismo, mejorando las expectativas del alumnado así como su autoconcepto académico y autoestima.
8. Potenciar el establecimiento de una vinculación positiva del alumnado con el Colegio.
9. Facilitar la transición entre Primaria y el IES.
10. Estrechar los lazos de comunicación con las familias, aumentando la implicación de las mismas en el seguimiento de la marcha escolar de sus hijos/as.

### **Programación y contenidos**

Para alcanzar los objetivos educativos del Programa, las sesiones de acompañamiento abordarán los siguientes bloques de contenidos:

1. Educación en valores- integración social: habilidades sociales, normas de convivencia, solidaridad, respeto y tolerancia.
2. Estrategias y hábitos de estudio: planificación y organización del trabajo escolar, técnicas de trabajo intelectual, mejora de lectura, motivación, constancia y esfuerzo personal.
3. Competencias y aprendizajes instrumentales básicos: comprensión lectora, expresión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas.
4. Animación a la lectura: dedicación a la lectura de textos y libros adecuados a su edad.
5. Competencias digitales y tecnológicas: uso eficaz y crítico de la TIC.

### **Estructuración de las sesiones del Programa de Acompañamiento**

Atendiendo a los objetivos establecidos y a la programación de los contenidos, las sesiones a llevar a cabo seguirán la siguiente estructura:

**16:00 a 16:20** – Asamblea en donde se trabajan una serie de habilidades sociales y educación en sentimientos como:

- Escuchar a los demás con interés.
- Respetar el turno de palabra.
- Hablar ante el resto de compañeros de forma correcta.
- Expresar sentimientos y emociones de las vivencias personales.
- Resolver situaciones de conflicto de forma dialogada.

**16:20 a 17:20:**

- Realización de los deberes escolares, principalmente de Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio. Ayudar al alumnado en las diferentes técnicas de estudio como lectura comprensiva, subrayado, búsqueda de la información, correcta presentación de los ejercicios; motivando en el alumnado el interés por el trabajo bien hecho.

**17:20 a 17:40:**

- Ficha de lectura: cada día se hace una pequeña lectura: correcta pronunciación, respetando las pautas y puntuaciones, explicando el vocabulario, respondiendo a diversas preguntas de la lectura, componiendo frases y oraciones con diversa dificultad, etc. La mayor parte de estos ejercicios se realizan de forma oral.

**17:40 a 18:00:**

- Realización de diversos juegos de cálculo y vocabulario: repaso de las tablas, cálculo mental, adivinanzas, trabalenguas, "el ahorcado", etc.
- Utilización de los ordenadores para búsqueda de información, juegos educativos e intereses y aficiones personales.
- Tiempo para la lectura libre y voluntaria de libros de la biblioteca de aula, favoreciendo el gusto y ánimo por la lectura, tanto como fuente de placer como de conocimiento.

### **Alumno participante**

Destinado al alumnado del Tercer ciclo de Primaria (5º y 6º) que presenten una o varias de las siguientes características:

- Presentar dificultades y problemas de aprendizaje en las áreas instrumentales básicas.
- Pertenecer a familias que no pueden proporcionar un adecuado seguimiento y apoyo al proceso educativo de sus hijos e hijas.
- Presentar dificultades escolares asociadas a la pertenencia a minorías étnicas, condición de inmigrante, o a cualquier otro colectivo que pueda encontrarse en situación de desventaja desde el punto de vista socioeducativo.

### **Modalidades del Programa**

Modalidad A: El acompañamiento lo llevará a cabo mentores acompañantes.

Modalidad B: El acompañamiento lo llevarán a cabo profesorado del propio centro.

Modalidad mixta: El acompañamiento lo realizarán profesores y/o monitores.

### **Horario:**

El PROA se desarrollará, en horario de tarde, durante cuatro horas semanales.

Dichas horas se distribuirán en dos sesiones de dos horas.

### **Evaluación Final del Programa**

Para realizar la evaluación final del PROA, además de los indicadores académicos, hay que contemplar la repercusión del mismo sobre aspectos como la integración escolar, la actitud, el comportamiento y las relaciones con los compañeros por parte del alumnado participante.

La evaluación es un aspecto esencial para la mejora de cualquier programa educativo. En el caso del PROA, dicha evaluación debe enmarcarse en la valoración global de las medidas de atención a la diversidad del Centro, e irá orientada a introducir cambios necesarios para la mejora del mismo en los próximos cursos.

#### **Se valorará:**

- Porcentaje de promoción.
- Número de áreas o materias superadas, en relación con los trimestres anteriores.
- Nivel de asistencia a clase y al Programa.
- Actitud, comportamiento, integración social y relaciones con los compañeros.
- Nivel de participación y satisfacción de las familias.

# EXPERIENCIA

## LA EXPERIENCIA DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE EN UN CONTEXTO MARGINAL E INTERCULTURAL. I.E.S. Las Lomas-Alicante

Juan David Santiago Torres. Educador Social.

*Reconozco la realidad.*

*Reconozco los obstáculos pero rechazo acomodarme en silencio o simplemente ser el eco vacío, avergonzado o cínico del discurso dominante...*

*Paulo Freire.*

### **1. INTRODUCCIÓN**

El objetivo de esta comunicación es presentar la experiencia educativa, que se llevó a cabo, en el Instituto Las Lomas, que se encuentra en el Barrio Juan XXIII 2º Sector, de la Ciudad de Alicante, con la creación colectiva de la comunidad de aprendizaje "Shab Yekipé" (Amigos Unidos), en el contexto de un Programa de Refuerzo y Orientación Académica, con alumnado con problemas de aprendizaje y comportamiento.

Las líneas de trabajo que se desarrollaron fueron, la identidad individual, el reconocimiento del otro, el sentido de pertenencia al contexto local (barrio), las redes que conformaban la comunidad, el trabajo colectivo, el conocimiento de otros lugares a través de la cultura de los propios integrantes de la comunidad, y la creación de una feria intercultural a través del estudio de cuentos y juegos de mundo.

De este proceso, en relación a la didáctica de la geografía, se desprenden metodologías participativas en la enseñanza y aprendizaje del espacio local y global que han resultado motivadoras y significativas para el alumnado.

## 2. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

La comunidad de aprendizaje es un concepto que engloba a las nuevas propuestas de programas y experiencias educativas en el ámbito formal y no formal, que buscan la transformación del contexto social y no la adaptación a éste. Desde una perspectiva comunitaria este proyecto consiste en conseguir que el espacio educativo llegue a ser una parte muy importante junto a los distintos espacios donde transcurre la realidad social de los educandos, en este sentido la familia, el grupo de amistades y el barrio. En una comunidad de aprendizaje el papel del educador es asumido por todos los participantes del acto educativo; además de cumplir los objetivos curriculares se busca que toda la colectividad se sienta educadora (1).

Las bases teóricas de las comunidades de aprendizaje las encontramos en referencia a Vigotsky, Freire y Habermas. Según el enfoque de Habermas, las comunidades son espacios educativos en los cuales se propone el diálogo como forma de relación entre culturas y como camino hacia la superación de las desigualdades y exclusiones actuales (2).

Las relaciones educativas que se promueven están relacionadas con el aprendizaje dialógico freiriano, lo que supone incluir los aspectos positivos del aprendizaje constructivista (significativo) y superarlos en una idea más global, que considera además de los educadores al conjunto de miembros de la comunidad como agentes activos y participativos en la formación de los significados con los niños y jóvenes. En este aprendizaje dialógico ("nadie ignora todo, nadie sabe todo") los sujetos se descubren a sí mismos y toman conciencia del mundo que les rodea, es decir se valora la importancia del contexto social.

## 3. ESPACIO SOCIAL Y CULTURAL DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

El barrio Juan XXIII 2º sector está situado en la periferia norte de la ciudad de Alicante. La construcción del mismo fue promovida por la empresa privada a principios de los 70 aprovechando los bajos precios del suelo en la periferia de la ciudad.

En el Barrio existen importantes indicadores de marginación social, que lo sitúan en desventaja respecto otras zonas del municipio: elevado porcentaje de población en riesgo de exclusión social, altas tasas de desempleo (principalmente juvenil) y un bajo nivel educacional de la población. Lo que se suma a graves problemas de convivencia vecinal y desestructuración del tejido asociativo.

La población originaria del barrio era de clase obrera, sin embargo en la última década (1990-2000) ha sufrido cambios fundamentales en su estructura; se ha producido un proceso de sustitución de la población original (gentrificación) por un nuevo tipo de habitantes con mayores carencias.

Este hecho se explica por varios factores: el traslado de domicilio de las familias originales a otras zonas de la ciudad percibidas como mejores, la emancipación de los hijos de los primeros residentes a otros barrios y el cambio en el uso de la vivienda (de segunda a primera residencia), lo que provocó el aumento del número de viviendas en venta en el barrio. De este modo se percibió este lugar por el conjunto de la ciudad como una zona marginal y deprimida y con condiciones objetivas de aislamiento respecto de Alicante, con una débil vida comercial y una posición periférica en el entramado urbano. A esta situación se unió que diversas entidades públicas como el Patronato Municipal de la Vivienda, Provincial de la Vivienda y el Instituto Valenciano de la Vivienda compraran viviendas para diferentes Planes de realojo (3).

Por otra parte el fenómeno global de la inmigración ha tenido gran repercusión al interior del barrio. El porcentaje de población inmigrante es superior a la media de la ciudad de Alicante. El incremento de la población inmigrante empadronada ha tenido lugar en el período comprendido entre 2000 y el 2004, ocupando ésta un cuarto del total de la población del barrio mientras la población originaria se ha estancado y disminuido. Se trata por tanto de una zona donde se concentra un gran número de inmigrantes que recibe la ciudad. En términos regionales el origen de los inmigrantes de mayor a menor número son: Países del Magreb, Latinoamérica, Europa del Este y África-Subsahariana (4).

## 4. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO

El IES Las Lomas de Alicante, es un centro público con 560 alumnos que proceden principalmente del barrio, con un número importante de alumnado gitano e inmigrantes. Tiene una vida relativamente corta ya

que comenzó su funcionamiento en el curso 98/99. En este centro se imparten enseñanzas de ESO, de Bachillerato y un PGS (Programa de Garantía Social), que ya para este curso 2008/09 desaparece para convertirse en PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial)

Desde el instituto se intenta acortar las distancias que se generan al interior del barrio (reflejo de sociedades multiculturales) con las identidades locales enfrentadas a los otros, además de las distancias económicas y sociales, a través del respeto de la identidad de las personas y de los colectivos de diferentes culturas (gitanos, payos, latinos, árabes), creando espacios de reflexión ciudadana. Según palabras del director José Carlos Montoyo...*"Apostamos por la integración y tratamos a todos por igual no hay ideologías; nosotros formamos ciudadanos"*... (5).

El cuerpo docente integrado por 59 profesores está involucrado en esta labor, cuentan además con varios programas que promueven la integración, como el Programa de Educación Compensatoria, PASE (Programa de Adaptación al sistema Educativo), Programa de Adaptación Curricular en Grupo en tercero de la ESO, Diversificación Curricular en cuarto y el PROA - Programa de Refuerzo y Orientación Académica- en el que se cuenta con el trabajo de un Educador Social (6).

Es en el ámbito del PROA donde nace la experiencia de la comunidad de aprendizaje *"Shab Yequipé"*, cuenta con la colaboración de cinco voluntarios del grupo de Jóvenes Solidarios de Programa de Vivienda Solidaria del Ayuntamiento de Alicante (7). El equipo de trabajo estaba compuesto por un estudiante de trabajo social, un trabajador social, una psicóloga, un estudiante de ciencias ambientales y un geógrafo, coordinados por el Educador Social del I.E.S.

Este programa se estableció fuera del horario escolar de las 16h a 18h de lunes a viernes en la biblioteca del instituto, además se utilizaban otros espacios como la Sala de Informática, Talleres o el gimnasio. Se realizó un refuerzo educativo en un clima de diálogo en el que se acompañaba al alumnado en sus tareas académicas a la vez que se promovía los hábitos de estudio. Por otra parte desde la perspectiva de la educación social, se trabajaron habilidades sociales, dinámicas de grupo, relaciones afectivas, creación de vínculos con las familias en el proceso educativo y la creación de la comunidad de aprendizaje. Además se realizaron visitas culturales, excursiones, taller de informática y actividades deportivas.

## 5. CONFORMACIÓN DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE SHAB YEKIPÉ

Para llegar a la creación de la comunidad de aprendizaje, fue necesario el acercamiento paulatino a las actitudes y conocimientos básicos que posibilitasen la conformación de la misma. La decisión respecto a la metodología de trabajo, las normas, los intereses y temas a trabajar se procuró que fuera lo más participativa posible y en ese sentido las dinámicas grupales posibilitaron el espacio de opinión y participación de todos los integrantes del grupo. A continuación se relatan las fases del proceso y las actividades que se llevaron a cabo.

### 5.1. Identidad individual y reconocimiento del otro

#### a) Presentación Individual → ¿Quién soy yo?

Iniciamos la experiencia con una actividad de conocimiento entre todos los integrantes del grupo, el propio alumnado y los monitores. El objetivo de esta actividad fue crear un contacto inicial entre los componentes del nuevo grupo (jóvenes y monitores-educadores), romper el hielo y establecer un conocimiento básico de los compañeros de grupo creando un clima de confianza y respeto.

#### b) Presentación Diferida → ¿Quién es él?

Una vez establecido el primer contacto grupal, desarrollamos una actividad en la que intervenía el contacto con el otro. En esta ocasión los jóvenes, por parejas, presentaban frente al resto del grupo al compañero, al cual habían estado escuchando mientras se describía a sí mismo. Los objetivos de la actividad fueron lograr que cada joven se implicara en el conocimiento del otro, de un modo personal y emocional a través de la empatía, así como percibir "lo que cuenta el otro de mí". Se promovió la comunicación interna del grupo, el profundizar en el conocimiento de los miembros del grupo y facilitar la apertura al otro.

#### c) El cuestionario personal. → ¿Cómo soy yo?

Siguiendo la máxima de establecer un conocimiento personal profundo para llegar así al conocimiento grupal, trabajamos con un cuestionario que abordó aspectos personales más concretos de los chavales



para luego realizar una puesta en común. El objetivo de la actividad era facilitar un mayor autoconocimiento personal de cada joven para poder después mostrarse al grupo.

## 5.2. Redes que conforman la comunidad

### a) Introducción al concepto de comunidad → ¿Qué es una comunidad?

El conocimiento personal nos llevó al conocimiento grupal, y éste, a su vez nos llevó a plantearnos el tema de la *comunidad*. Introducimos el tema realizando una lluvia de ideas sobre el concepto. El objetivo era conocer las ideas previas que el alumnado tenía acerca de este tema y consensuar a *grosso modo* un concepto común de comunidad.

### b) La red / El sistema → ¿Cómo se conforma una comunidad?

A través de una sencilla dinámica grupal (el ovillo) intentamos explicar de forma gráfica lo que es una comunidad y el tejido asociativo y comunitario que la define. Cada uno de los participantes, al recibir el ovillo de lana, explicaba al resto la ubicación en el barrio de su vivienda, al finalizar pasaba el ovillo, desplegando la lana, a otro compañero mientras se quedaba con un extremo. Se creó al finalizar la dinámica una red real de intercomunicaciones entre los participantes que nos sirvió para explicitar el concepto de comunidad. El objetivo de esta actividad era facilitar la vivencia del concepto de comunidad a través de una visualización práctica de la palabra y seguir fomentando la cohesión de grupo.

### c) Sentido de pertenencia al contexto local → ¿Formo parte de una comunidad (Barrio)?

Volviendo a utilizar el domicilio de cada joven como elemento dinamizador, realizamos en un mapa una red de recorridos de cada domicilio hasta el Centro Educativo. En el plano quedó configurada una red de itinerarios de los jóvenes en donde el Centro Educativo era el nodo o nexo de unión entre los diferentes elementos del sistema. El objetivo de la actividad fue promover que los jóvenes visualizasen y vivenciasen la comunidad educativa que ellos mismos conformaban. A partir de este momento pudimos entrar en profundidad en las características de la comunidad de aprendizaje y proponer a los chavales formar una entre todos.

## 5.3. Los pilares de una comunidad. Inventando la comunidad

### a) Tipo de Comunidad. → Comunidad Abierta vs. Comunidad Cerrada

La dinámica "la piña", nos sirvió para hacer ver a los chavales lo que era una comunidad abierta al exterior y una comunidad cerrada. La creación de un círculo con los miembros del grupo, en unas ocasiones cerrado, y en otras abierto, y el intento de entrar al grupo por parte de integrantes que permanecían fuera del mismo, nos sirvió para reflexionar sobre los tipos de comunidad y las respuestas que se generan en los individuos según la permeabilidad de la comunidad. El objetivo de la dinámica era desvelar que una comunidad cerrada no deja llegar información desde el exterior, ni tampoco a miembros nuevos. Aprovechamos para recordar la importancia de la cohesión del grupo en el proceso de formación de una comunidad.

### b) Símbolos de Identidad → Nombre de la Comunidad

Toda comunidad que ha sido configurada a través de la voluntad general necesita de un nombre para referirse a ella. En esta dinámica propusimos la búsqueda de un nombre para nuestra comunidad educativa que sirviera para identificarnos. Surgieron las siguientes propuestas:

1.- **Comunidad SY** [(Shab: Amigo (Árabe) / Yekipé: Grupo, Comunidad (Caló)].

2.- **Yekipé Shab Cha chipén** [Cha chipén: auténtica, singular (Caló)].

3.- **"Comunidad de Aprendizaje Lo +"** (Haciendo mención a la pertenencia del grupo al IES Las Lomas (Lo+)) junto a un lema "Caminando juntos y aprendiendo a aprender. *Somos lo +.*"

Finalmente se llegó al consenso de que el nombre de la Comunidad de Aprendizaje sería: **"Comunidad Shab Yekipé Lo +"**.

Los objetivos de la actividad fueron dotar de identidad a la comunidad fomentando la discusión y fundamentación de las propuestas de nombres y conectando la noción de comunidad con lo trabajado en las dinámicas anteriores. Al incluir en las propuestas palabras en la lengua castellana, el caló y el árabe se trabajó transversalmente la interculturalidad favoreciendo el sentido de pertenencia entre los miembros de la comunidad.

c) Toma de decisiones. → Consenso vs. Votación

Partiendo de las dificultades de la sesión anterior para elegir el nombre de la comunidad de forma participativa y consensuada se propuso realizar la dinámica de “El naufragio” en la que imaginando una situación de naufragio se ha de decidir qué objetos rescatar y llevar a la isla desierta. Se realizó primero una selección individual para después realizar una elección grupal. Para tomar estas decisiones era necesario conversar, argumentar y llegar a un acuerdo entre todos los integrantes del grupo ya que no estaba permitido tomar la decisión votando y escogiendo la mayoría. Todos los grupos pusieron en común sus respectivas elecciones y los motivos de las mismas, así como las dificultades para tomar esa decisión. El objetivo de esta dinámica era experimentar la diferencia en los procesos de toma de decisiones, las elecciones concluidas del voto de la mayoría, que a menudo alberga descontentos, frente al consenso de todos los miembros, un proceso más costoso pero más participativo y satisfactorio.

**5.4. Trabajando la Interculturalidad.**

En un mundo en el que las fronteras parecen diluirse y los flujos migratorios se hacen cada vez mayores, se genera un intercambio cultural enriquecedor tanto para el que llega a un nuevo lugar como para los que integran el mismo. En este sentido es preciso reconocer la diferencia como un elemento social enriquecedor de modo que se fomente la libertad para elegir y proteger la propia identidad y la identidad del otro creando espacios y tiempos de encuentro. Por ello una vez constituida la comunidad nos planteamos trabajar en la temática de la interculturalidad aprovechando la identidad cultural de los participantes de esta experiencia; la cultura gitana, la paya, la árabe y latinoamericana.

a) El Parlamento de los Niños del Mundo → Alteridad

Partiendo de los elementos culturales que consideramos principales como situación geográfica, la lengua, creencias, gastronomía y festividades confeccionamos unas tarjetas de identidad de pueblos del mundo. Con esas tarjetas cada uno de los participantes tuvo que “ponerse en el lugar del otro”, asumir una identidad cultural diferente a la suya y exponerla en una mesa redonda. El objetivo de esta actividad era fomentar el respeto a la diferencia mediante el conocimiento de realidades diferentes a la propia. Finalizamos la actividad con una sesión de música y cuentos mapuches en la que los jóvenes pudieron escuchar y tocar ellos mismos los diversos instrumentos de la cultura mapuche. Nuevamente potenciamos la integración de conocimientos y actitudes a través de la vivencia. Esto dio paso a la propuesta de conocer más cuentos y juegos de otras culturas.

b) Juegos del mundo → Investigación Acción

Respondiendo a la sinergia creada en la sesión anterior nos pusimos a trabajar en el conocimiento de Juegos del Mundo. Seleccionamos algunos juegos de diversas culturas y se crearon distintos grupos que se pusieron a investigar acerca del origen y normas de los mismos. Posteriormente confeccionamos el material necesario para cada juego para poder llevarlos a la práctica. Continuamos la misma línea de trabajo de interiorizar desde la vivencia y la experiencia práctica. El objetivo de esta actividad era perseverar en el respeto a la diferencia e interiorizar la posibilidad de enriquecimiento que nos ofrece la misma, en este caso mediante el conocimiento de juegos de culturas diversas.

c) Feria Intercultural → Escuela-Sociedad

Aprovechando la demanda externa de la necesidad de dinamizar el Encuentro Interprovincial de PROAs de l'Alacantí al que iba a acudir nuestra Comunidad Shab Yekipé Lo+, nos decidimos a participar en la organización de una Feria Intercultural en la que ofreceríamos a los jóvenes de los otros programas poder conocer y experimentar Juegos del Mundo. En esta actividad plasmamos todo lo trabajado anteriormente y los jóvenes de nuestra comunidad adoptaron el rol protagonista mostrando los juegos y cuentos con los cuales habían trabajado, explicando los orígenes y normas de los juegos, dinamizando el puesto de exposición de su juego e interactuando con los jóvenes de los otros programas (de barrios distintos de la ciudad y de la provincia de Alicante y del mundo, teniendo en cuenta el alto índice de inmigrantes que formaban parte de los diversos programas). Ellos fueron los protagonistas de la actividad, compartiendo la responsabilidad del satisfactorio desarrollo de la misma junto a los monitores.

Creo necesario mencionar una actividad específica de esta Feria Intercultural.

“¿De dónde eres?": esta actividad consistía en que los participantes debían confeccionar (en miniatura) la bandera del país/del pueblo de donde procedían para luego colocarla en un mapamundi a gran escala. El objetivo de esta actividad era valorizar la identidad de procedencia de los participantes del Encuentro, poner de manifiesto la diversidad de lugares de procedencia y por tanto valorar la diferencia. A la vez se trabajaron conceptos básicos de localización geográfica.

## 7. CONCLUSIONES

La valoración de la creación de una comunidad de aprendizaje ha sido enteramente satisfactoria.

En relación a la didáctica de la geografía con un enfoque crítico y comunicativo la experiencia realizada permite señalar que a través de este proceso se aportan explicaciones y aclaraciones a las problemáticas actuales consensuando los conocimientos para dar sentido a la resolución de conflictos culturales, sociales y territoriales además de generar procesos de reconstrucción de significados. Las metodologías utilizadas se basaron en estrategias comunicativas, de animación socio-cultural, dinámica de grupos, juegos, enseñanza por problemas, debates y proposición de situaciones de aprendizaje, lo que ayudó a la creación de un pensamiento reflexivo y crítico fruto del debate y argumentos consensuados. Se logró acercar de manera lúdica y participativa al alumnado a contenidos geográficos como la identidad local, el sentido de pertenencia y el conocimiento de distintos lugares del mundo a través de la vivencia.

Por otro lado no hay mejor índice de evaluación que ver la repercusión que tiene una experiencia en la dinámica de un Instituto. Nuestra experiencia ha sido valorada tan positivamente que en este nuevo curso académico, están dispuestos a continuar con la experiencia y se ha incrementado la participación del alumnado pasando de los 20 de esta experiencia a 40, de modo que se han creado dos grupos de trabajo.

La experiencia ha sido interesante para todos los participantes; alumnado, educadores y voluntariado. Al finalizar el curso académico se realizó una evaluación con los jóvenes participantes mediante una encuesta de evaluación y una puesta en común. La respuesta general era de estar satisfechos con el trabajo realizado. Un ejemplo de esta valoración positiva es el comentario que realiza un alumno afirmando que las actividades que desarrollaban: “son buenas porque aprendo cosas de otros países y se quienes somos los gitanos”

Otro índice de esta evaluación positiva ha sido la creación de vínculos afectivos entre los integrantes de la comunidad, que ha traspasado las fronteras del Instituto y se ha generado en otros espacios del Barrio; Educador Social, alumnado y voluntarios vivimos en el mismo barrio, por lo que los momentos de compartir, de preocuparse por el otro, de “crecer” juntos, se han seguido estableciendo fuera del Centro; en la “cuesta” del barrio, en el parque, en la panadería, en el Centro Social, etc. En palabras de Freire la escuela no es el único espacio de conocimiento y es preciso identificar otros espacios, el barrio, la calle, los medios de comunicación y las actividades culturales que posibiliten la interacción de experiencias entre el currículo y la realidad social. Creo humildemente que lo hemos conseguido.

Por último quisiera agradecer a cada uno de los participantes de la comunidad Shab Yekipé: Vicente, Joaquín, Younes, Carmen, José, Santiago, Miguel, Sergio, Benabou, Aziz, Laila, Vero, Antonio, Sid Ahmmed, Mohamed, Carmen, Ramón, Anuar, Chema, Paco, Chafik, Elisa, Froid, Pablo, Bernabé, José Miguel y Cecilia.

## BIBLIOGRAFIA

1. CASTANYS, M. Y PLANES LI. Comunidades de aprendizaje en la escuela primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 2002, nº 108, p. 15-18.
2. ESSOMBA, M.A. *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Acción directiva. Barcelona. GRAO, 2006. 169 p.
3. AYUNTAMIENTO DE ALICANTE. Plan Municipal de Intervención en el barrio Juan XXIII 2º Sector. 2000.
4. AYUNTAMIENTO DE ALICANTE. SERVICIO DE COORDINACIÓN DE PROYECTOS. Diagnóstico del estado físico de la edificación en el barrio Juan XXIII 2º Sector y de las condiciones de habitabilidad de sus residentes. 2004.
5. EL MUNDO. Barrios. Entrevista a José Carlos Montoyo, Director IES Las Lomas, Jueves 15/03/2007.
6. Juan David Santiago Torres. Educador Social Y Mediador Educativo.
7. <http://www.alicante-ayto.es/coordinacion/> Jóvenes Solidarios.

# EXPERIENCIA

CURSO DE ROMANÓ: SAR SAN.  
Fundación Instituto de Cultura Gitana.

El Instituto de Cultura Gitana está elaborando el método para el aprendizaje del romanó estándar *Sar San?* (“¿Cómo estás?”, en castellano) que podrá ser seguido tanto por alumnos autodidactos como por grupos monitorizados por un profesor. Un equipo de profesores y filólogos, dirigidos por Nicolás Jiménez, sociólogo y asesor de lingüística del Instituto de Cultura Gitana, trabaja en el diseño de un plan de formación para monitores que puedan impartir este método en las escuelas con presencia de alumnos gitanos.

El método estará compuesto por un Libro del Alumno, *Siklövnenqi Pustik* (formado por 24 unidades didácticas, una guía fonética y 5 autoevaluaciones); un Cuaderno de Trabajo, *Butăqi Lila*; 12 horas de material audiovisual, *Te şunas aj te dikhas* (contenidas en un CD-Rom) y una Guía Práctica para el Profesor, *Siklavnenqi Pustik* (que incluirá orientaciones didácticas y ampliaciones de contenido para facilitar la contextualización cultural de cada unidad didáctica).

Cada uno de estos materiales está destinado a cubrir una parte del aprendizaje del romanó estándar, de tal modo que los alumnos podrán adquirir los conocimientos relativos a la fonética (pronunciación, entonación, prosodia) sirviéndose del CD-ROM y de la guía fonética, mientras que el aprendizaje gramatical (dominio de la sintaxis y la morfología) y léxico se realizará por medio del Libro del Alumno y del Cuaderno de Trabajo.

El Libro del Alumno / *Siklövnenqi Pustik* seguirá el diseño de los llamados métodos situacionales, es decir, se introduce una situación dada a partir de la cual se explotan unos contenidos gramaticales, fonéticos y léxicos. Cada unidad didáctica contendrá una de estas escenas, un apartado dedicado a la gramática, otro dedicado al léxico, otro a la lectura, otro a la fonética, y otro a la resolución de ejercicios prácticos.

Cada cuatro unidades se intercalará una unidad de repaso y fijación de lo aprendido que contendrá los ejercicios de autoevaluación.

Las ilustraciones de las escenas se basarán principalmente en fotografías de personas reconocibles como gitanas para vincular afectivamente la situación presentada con la realidad cotidiana del alumnado. El diseño global tenderá a ser ilustrativo y lleno de color de tal modo que facilite la rápida comprensión de los contenidos a la vez que resulta ameno. Los ejercicios prácticos tendrán siempre una vertiente lúdica.

El Cuaderno de Trabajo/ *Butăqi Lila* servirá de herramienta de refuerzo y repaso de lo aprendido a la vez que servirá como soporte para que el alumno anote sus respuestas.

El CD-ROM *Te şunas aj te dikhas* estará orientado a facilitar el aprendizaje de la pronunciación y la entonación romaníes. Reproducirá los diálogos de los personajes, incluirá lecturas de textos en prosa, poemas, refranes, dichos, adivinanzas y canciones.

La Guía del Profesor se compondrá de las mismas unidades didácticas que el Libro del Alumno y tendrá el mismo diseño. A ello se añadirán las soluciones a los ejercicios prácticos, una sección con otros supuestos y otra con propuestas de ejercicios diferentes, también resueltos, de modo que el monitor pueda adaptar sus explicaciones en función del alumnado. Se incorporará también a cada unidad didáctica una sección que sirva de contextualización cultural, histórica, social y antropológica, de tal modo que el monitor pueda ilustrar con amplitud sus explicaciones. Todo ello irá acompañado de unas orientaciones metodológicas, didácticas y de evaluación que faciliten la labor docente.

# EXPERIENCIA

IGUALDAMETRO. HERRAMIENTA DE DETECCIÓN Y MEDICIÓN DE LAS BARRERAS DE ACCESO AL MERCADO DE TRABAJO DE LAS MUJERES GITANAS. Trinidad Muñoz. Maestra y Antropóloga. José Manuel Flores. Licenciado en Filología Inglesa. LIKADI.

## PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CUESTIONARIO

Para el diseño del cuestionario se ha planteado un proceso de trabajo que parte de las dimensiones más generales hacia los indicadores concretos que formarán parte de la herramienta.

El origen del proceso son las barreras de acceso al mercado de trabajo de las mujeres gitanas, definidas en el 1<sup>er</sup> documento de trabajo de 29 de mayo de 2007.<sup>8</sup> En este documento, se definen dos grandes grupos de barreras que dificultan, limitan o impiden el acceso de las gitanas al empleo:

- Barreras internas, definidas como las relacionadas con los *condicionantes al desarrollo personal que la propia cultura impone* a las mujeres y a los hombres, y de los que dependen sus oportunidades de desenvolvimiento en el empleo y en la sociedad en general. Es importante hacer hincapié en el aspecto cultural de este grupo de barreras, que trasciende los obstáculos que cada persona encuentra individualmente para indagar en los mantenidos por su entorno social más cercano: la familia extensa o linaje y la comunidad en la que éste se inserta. De esta forma, las barreras internas a la comunidad gitana se dividen en tres bloques: Personales, familiares y comunitarios.
- Barreras externas, es decir, las relacionadas con el entorno social en el que la comunidad gitana convive y que inciden en sus posibilidades de acceso al empleo. Este grupo de barreras engloba a su vez a tres bloques más: La cultura empresarial sexista, los recursos de empleo y apoyo al cuidado y la conciliación y la sociedad en general.

Pero estas barreras de acceso al empleo no existen "porque sí". Por el contrario, son la consecuencia de una serie de factores que se pueden observar y medir. Estos factores de desigualdad de género, a los que hay que añadir los elementos que producen y reproducen las desigualdades de etnia en la comunidad gitana, son aquellos que están en el origen de las desigualdades y las explican. Por ello, se toman como referencia para la organización de las barreras y la definición de los criterios que les den contenido.

Operativizar el trabajo hacia la construcción de indicadores que den contenido al cuestionario supuso los siguientes pasos:

1. Para seleccionar los *EJES TEMÁTICOS* o dimensiones, se ha utilizado como criterio los factores de desigualdad. Estos factores son considerados *CUESTIONES CLAVE* para definir cuáles son los criterios sintéticos o *ASPECTOS A VALORAR*, para poder abordar la formulación de las preguntas y orientar el análisis. La siguiente tabla muestra la correspondencia entre cada eje temático, fundamentado en sus cuestiones clave, con los aspectos a valorar:

---

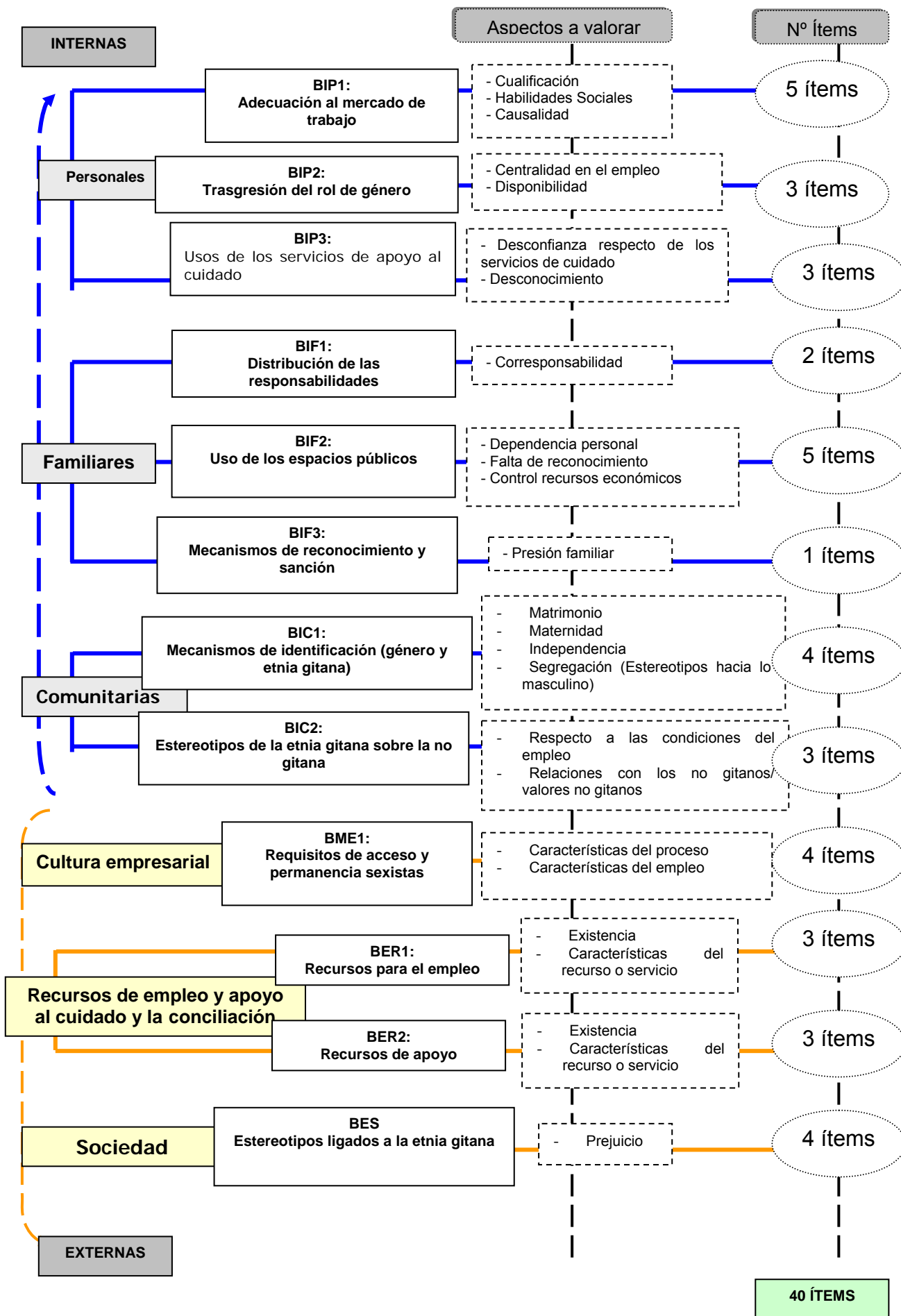
<sup>8</sup> Definición de conceptos clave y barreras de acceso al mercado de trabajo de las mujeres gitanas.

2.

EJES TEMÁTICOS	CUESTIONES CLAVE	ASPECTOS A VALORAR
EJE 1: Estereotipos De género	- Educación y formación segregadoras	Cualificación Habilidades Sociales Causalidad
	- Asignación de espacios, tiempos y tareas	Centralidad en el empleo Disponibilidad Desconocimiento Segregación (estereotipos ante lo masculino)
	- Infravaloración e invisibilización de las mujeres	Falta de reconocimiento
	- Dependencia Económica	Control recursos económicos
	- Falta de autonomía, subordinación	Dependencia personal
		Presión familiar
- Ciclo de vida	Matrimonio Maternidad Independencia personal	
EJE 2: Sobrecarga doméstica y de cuidado	- Inadecuación de la organización del tiempo y los servicios a las necesidades de conciliación	Características del recurso o servicio
	- Déficit de los equipamientos de apoyo al cuidado	Existencia de recursos
	-Ausencia de reparto de responsabilidades	Corresponsabilidad
EJE 3: Cultura empresarial sexista	- Captación y selección	Características del proceso
	- Condiciones de trabajo	Características del empleo
EJE 4: Políticas de empleo sin perspectiva de género y etnia	- Falta de conocimiento en género y etnia gitana del personal	Características del recurso o servicio
	- Sistema de acompañamiento y seguimiento	Existencia
EJE 5: Estereotipos sobre la etnia gitana	Cuidado asociado al espacio familiar y a las mujeres	Desconfianza respecto de los servicios
	Protección hacia las gitanas	Respecto de las condiciones del empleo
		Relaciones con los no gitanos
Valoración negativa de lo asociado a la etnia gitana	Prejuicios ligados a la etnia gitana	

3. El paso siguiente supuso trabajar la correspondencia entre el obstáculo identificado (*BARRERA*), con el conjunto de cuestiones clave que lo explican (eje temático) y los aspectos a valorar, lo que permitió definir los indicadores, es decir, los elementos de medición que se incorporan en el cuestionario.

Partiendo del “árbol de barreras” incluido en el 1<sup>er</sup> documento de trabajo, se recoge en el siguiente esquema el resultado del proceso de construcción del cuestionario descrito, reflejando los aspectos a valorar en cada barrera y el número de indicadores/ ítems que darán cuenta del mismo en el cuestionario:



El número de ítems en cada barrera viene determinado por:

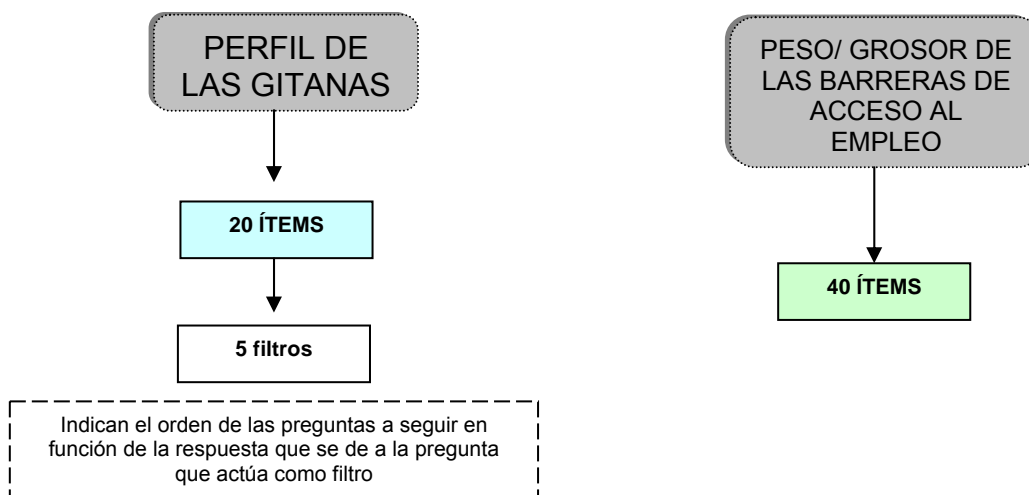
- El número de criterios necesarios para analizar cada barrera
- El número de preguntas necesarias para dar contenido a cada criterio

Como resultado se obtuvo un cuestionario con 41 preguntas, que darán cuenta del peso de cada barrera, es decir, de cómo incide cada factor de desigualdad en las mujeres gitanas según distintas variables que determinan su perfil:

- Datos personales: edad y nivel de estudios
- Situación de convivencia, es decir, con quien conviven y si tienen responsabilidades familiares
- Su situación ante el empleo
- Posicionamiento personal, es decir, si se reconocen como obstáculo los condicionantes que impone el mandato de género y su rol de gitanas (el deber ser).

Los factores de desigualdad son dinámicos y tienen una incidencia variable en función de la situación socioeconómica y educativa de cada persona, por lo que es necesario tener en cuenta las variables antes señaladas para poder medir e interpretar el peso de cada barrera en cada perfil de gitanas. El conjunto de estas variables nos permitirá establecer comparaciones entre distintos perfiles de mujeres en una misma comunidad, así como entre distintos grupos de población gitana que parten de situaciones sociales distintas.

En definitiva, el cuestionario se estructura en dos bloques de preguntas distintos que reflejan:





# EXPERIENCIA

CURSO DE FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO Y OTROS PROFESIONALES DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA CON ALUMNADO GITANO DEL ESTE DE EUROPA. Jesús Salinas Catalá. Maestro y Educador Social.

El proyecto *Lungo Drom*, cofinanciado por el Fondo Social Europeo, se enmarca dentro de la iniciativa Comunitaria Equal, en el eje de Inserción Laboral. Este proyecto se enfoca en la integración sociolaboral de la población *rroma*<sup>9</sup> procedente del este de Europa, pero permite plantearse aspectos formativos de los usuarios, desde los más pequeños en su etapa escolarizable, hasta los adultos en su necesidad de formación básica (idioma, funcionamiento de las instituciones y su burocracia, deberes y derechos ciudadanos,...) así como la necesidad de una orientación y/o formación profesional para el acceso al mundo laboral.

El material multimedia que presentamos viene de desarrollar la acción 4 de este proyecto: Curso de Formación para el Profesorado y otros profesionales de la intervención socioeducativa.

Hemos realizado una aproximación cualitativa en 92 centros educativos con alumnado del este de Europa (en las cuatro comunidades autónomas donde se desarrolla el proyecto: Cataluña, Valencia, Murcia y Andalucía), una investigación necesaria para obtener una información directa del profesorado y los equipos directivos, que nos ha posibilitado diseñar el Curso de formación y sus apoyos didácticos. Necesitábamos conocer la realidad de la llegada y acogida del alumnado procedente del este de Europa, especialmente los gitanos, así como la respuesta del sistema educativo y las necesidades del profesorado.

Descartadas algunas hipótesis y adaptándonos a los objetivos de la demanda y utilidad necesaria para el profesorado y demás profesionales que están interviniendo con los niños, niñas y jóvenes *rroma*, hemos estructurado el contenido del curso en siete módulos:

- Módulo 1º  
Los gitanos del este de Europa, los *rroma*
- Módulo 2º  
Aproximación etnográfica en Centros educativos con alumnado gitano del este de Europa
- Módulo 3º  
Los sistemas educativos de Rumania y Bulgaria
- Módulo 4º  
Los diferentes programas y recursos que se están utilizando en la recepción del alumnado extranjero en el sistema educativo
- Módulo 5  
Educación intercultural
- Módulo 6º  
Reflexiones y propuestas en la recepción, escolarización y aprendizaje del alumnado gitano del este de Europa
- Módulo 7º  
Recursos, materiales, bibliografía y actividades.

Después de estos tres años del proyecto es cuando empezamos a tener información, conocimiento de los usuarios y algunas certezas que nos permiten lanzarnos con mayor eficacia en la dirección correcta de nuestras intervenciones. Entre estas certezas está la necesidad de la formación del profesorado, así como la aportación de materiales, recursos y fuentes en la red que harán más eficaz su labor pedagógica. Esa es la pretensión de estos materiales.

<sup>9</sup>Es la denominación más estándar que se da en Europa de lo que en el Estado español denominamos gitanos.