

MIRADA SOBRE LA ESCUELA

La lengua materna: una clave para la vida

SUMARIO

- ✓ **La lengua materna:
una clave para la vida**
Por Luz Martínez Ten
- ✓ **La lengua materna como
elemento afectivo y base
para el aprendizaje**
Por Verónica Rivera Reyes
- ✓ **Otra forma de educar es
saludable**
*Por Federico Armenteros
Ávila*
- ✓ **CP Santo Domingo:
Abrirse a la comunidad
para lograr el éxito escolar**
Por el Colectivo Pandora

La defensa de la lengua materna en el ámbito educativo viene respaldada por las distintas disciplinas que lo conforman. Cuando hablamos de la educación integral del niño y de la niña, sabemos de sobra que pasa por su desarrollo emocional y éste último por su aprendizaje de la autonomía y de la asertividad. Numerosos estudios pluridisciplinares así lo han demostrado.

La lengua materna es la lengua de lo emocional, de los afectos y de la seguridad emocional. Pero es también la lengua de la conformación y de la articulación del lenguaje y de su estructura. Y de la conceptualización del mundo: la lengua, lo sabemos, define el mundo, pero – a su vez- lo construye.

¿Cómo construimos un mundo significativo para nuestra convivencia, ¿cómo nos representamos a nosotras y nosotros mismos?, ¿cómo interpretamos las acciones propias y ajenas? O ¿cómo narramos nuestra propia historia? Todos estos conceptos, los elaboramos a través de nues-

tra lengua materna, la de nuestro núcleo familiar, de nuestro grupo de pertenencia, de nuestros antepasados.

La lengua es, por lo tanto, la base de nuestra capacidad para interpretar el mundo que nos rodea y, como parte de nuestro contexto afectivo y de nuestras tradiciones, es el eje central de nuestra capacidad de aprendizaje. Quien tenga un sólido conocimiento de su lengua materna tiene mayores garantías de éxito en el aprendizaje de lenguas segundas, pero –también– mayores posibilidades de comprender e interpretar otras visiones del mundo, a veces complementarias, otras antagónicas, pero siempre enriquecedoras.

En el mundo de la escuela, la valoración de todas las lenguas maternas como parte del proceso educativo debe tenerse en cuenta. El Estado español tiene en ello un doble reto: valorar y considerar las lenguas maternas de las CC.AA, como lenguas oficiales, y también tener en cuenta las lenguas mal llamadas minoritarias procedentes de las migraciones culturales o socioeconómicas. Esto nos lleva a reflexionar sobre la consideración de las lenguas como bienes de primera o de segunda categoría, en función de su procedencia, tal y como se percibe a veces desde la escuela. Se considera que el inglés, el alemán, el italiano y, por lo general, cualquier lengua de la Unión Europea es una ventaja para quienes lo hablen y hace de él o de ella un alumno bilingüe, pero no se considera de la misma manera a quienes tengan el swahili, el dariya o el guaraní como lengua materna, entendiéndolo que esas lenguas constituyen un obstáculo para el aprendizaje de la lengua de socialización en la escuela. En realidad, lo que se viene a decir es que la carga cultural vinculada a la lengua materna sería la que determina su consideración como lengua de prestigio o como elemento de déficit para la adaptación a la sociedad receptora.

El desafío al que nos enfrentamos es el de valorizar todas las lenguas maternas con los mismos parámetros, y de fomentar su conocimiento en la escuela. La situación de multilingüismo nacional o plurinacional que existe en las aulas debe considerarse como riqueza cultural; la educación intercultural pasa por el plurilingüismo activo, el encuentro del pensamiento y de sus manifestaciones a través de las metáforas y de las representaciones expresadas por la lengua de cada cual. Construir la diversidad lingüística en igualdad de derechos es, probablemente, uno de los grandes desafíos de los próximos años. Y la escuela tiene un papel protagonista en ello.

Luz Martínez Ten
S^a de Políticas Sociales de FETE-UGT

LA LENGUA MATERNA COMO ELEMENTO AFECTIVO Y BASE PARA EL APRENDIZAJE

La lengua materna se ha identificado tradicionalmente con la lengua familiar o con la lengua de la madre –aunque hay casos en los que la lengua de la madre no se corresponde con la lengua mayoritariamente hablada por la familia– por ser esta la primera lengua que escuchan, hablan y aprenden las niñas y los niños desde su nacimiento. Aunque no resulta fácil definir “lengua materna”, podemos considerar lengua materna a aquella que una persona relaciona directamente con su cultura de origen, independientemente de quién haya sido la persona o el colectivo que la haya transmitido.

El reconocimiento, aprecio y respeto hacia las diferentes lenguas maternas de las ciudadanas y ciudadanos es fundamental porque si no respetamos y potenciamos las lenguas maternas, estas corren el peligro de que dejen de hablarse y que incluso desaparezcan, lo cual conllevaría un grave empobrecimiento cultural y bloquearía el diálogo intercultural. La Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos indica, en su artículo 23, que “toda comunidad lingüística tiene derecho a usar su lengua y a mantenerla y potenciarla en todas las expresiones culturales”, por lo que hemos de

defender el derecho a hablar la lengua materna, a apreciarla y potenciarla. Las lenguas maternas sirven para que nos comuniquemos, por supuesto, pero no hay que olvidar que sirven también de vehículo de expresión de ideas, de inquietudes y de sentimientos. Cuando hablamos de lenguas maternas es inevitable pensar en que, desafortunadamente, aún siguen existiendo lenguas “de primera” y lenguas “de

lenguas “de primera” son sólo unas pocas y ocupan un lugar privilegiado no por méritos propios, sino debido a razones geográficas, sociales y políticas. Estas lenguas prestigiosas, junto con las llamadas “lenguas minoritarias”, las lenguas que están en peligro de extinción y las lenguas de lugares lejanos a nuestro entorno, tienen en común que son concreciones del lenguaje, es decir, de la capacidad que

todos los seres humanos poseemos para comunicarnos. Sobre las lenguas maternas carentes de prestigio (por ser minoritarias, por carecer de escritura, etc.) existen falsas creencias y mitos (Moreno



segunda”. Si en la escuela hay niñas y niños cuya lengua materna es, por ejemplo, el inglés o el francés, la lengua materna se verá apreciada, favorecida e incluso alabada públicamente con frases como “¡qué bien que eres bilingüe/trilingüe!”. Sin embargo, si nos encontramos ante una niña de procedencia marroquí, senegalesa, etc. las posibilidades de que disminuya la atención hacia su lengua –llegando incluso a obviarse– se elevan sobremanera. Las

Cabrera, 2004). Entre ellos destacamos los siguientes:

- ♦ Carecen de código escrito y por ello son lenguas “de segunda categoría”.
- ♦ Han sido transmitidas oralmente y carecen de una gramática normativa.
- ♦ Son muy complicadas de aprender.
- ♦ Algunas son sólo dialectos y, por lo tanto, no deben ser reconocidas y apreciadas como lenguas.

En la valoración y el respeto hacia las lenguas, el “aprendi-

¡¡Tus reivindicaciones, nuestro compromiso!!

zaje dialógico” (VV. AA., 2009) nos ofrece una sólida alternativa educativa en la que la lengua materna juega un importantísimo papel, no sólo en los contextos formales de la educación, sino en los no formales e informales. El aprendizaje dialógico –recordemos– se basa en la evidencia científica de que el aprendizaje depende de las interacciones con todas las personas: profesorado, iguales, familias, etc., y estas interacciones se realizan tanto en la lengua institucional como en la familiar. Por ello, es importante que las familias de las niñas y los niños con una lengua materna distinta a la oficial propicien interacciones en su lengua.

LA LENGUA MATERNA EN EL AULA

La lengua materna condiciona sobremanera los aprendizajes del alumnado, ya que esta es la base del pensamiento y configura una manera especial de observar la realidad, de organizarse, de ver y de sentir la vida y el mundo que nos rodea. Por ello, es muy importante que tanto el profesorado como las familias tomen conciencia del papel tan relevante que tiene la lengua materna en el aprendizaje del niño o de la niña y que la hagan visible, además de potenciar su uso en el hogar.

Si propiciamos y promovemos el uso de la lengua materna en determinados contextos, el hecho de tener que elegir entre las diferentes lenguas desarrollará unos mecanismos cognitivos que pueden aplicarse a la solución de problemas en otros contextos. Además, dentro del aula el uso de la lengua mater-

na puede ser, en determinados momentos, el hilo conductor de las relaciones interpersonales.

Por este motivo, hacer visible la lengua materna de una niña o de un niño en el aula es de vital importancia para su educación y su desarrollo como persona; recordemos que hablar el idioma propio de cada una y cada uno es nuestro

La presencia de la lengua materna en el aula Fomenta el aprendizaje metacognitivo y metalingüístico.



derecho, que nuestro idioma es parte de nuestra identidad como personas, y como tal, debe ser respetado. Además de esto, si la lengua materna de nuestro alumnado no se corres-

ponde con la lengua oficial o institucional y no la tenemos presente, estaremos contribuyendo a que existan desigualdades sociales, fragmentación sociolingüística y, consecuentemente al distanciamiento y enfriamiento de las relaciones familia/escuela.

En nuestro sistema educativo, la diversidad lingüística apenas ha sido relevante en el currículum escolar y a menudo ha sido “invisibilizada”, bien usando como excusa el uso exclusivo de la lengua oficial y sus manifestaciones escritas –lo cual demuestra un etnocentrismo exacerbado–, bien ignorándola directamente. Pese a que la Ley Orgánica de Educación se refiere a la formación plurilingüe y multicultural del alumnado, aún son numerosos los centros educativos en los que las lenguas maternas que no se corresponden con la oficial o

la lengua de prestigio apenas tienen presencia.

La presencia de la lengua materna en el aula conlleva numerosos beneficios:

- Aumenta la autoestima positiva de la alumna o del alumno, ya que su lengua materna se considera un componente favorable y digno de elogio. Arnold (2000), por ejemplo, recoge en su obra que el factor autoestima resulta especialmente significativo en los niños pequeños y se ha demostrado que predice la habilidad lectora de los principiantes en su lengua materna mejor que el cociente intelectual.

- Desarrolla la solidaridad basada en el diálogo y en el conocimiento de tradiciones culturales y lingüísticas.

- Propicia y fomenta las relaciones no discriminatorias y de igualdad lingüística.

- Contribuye de manera especial al desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural, puesto que la lengua es, como elemento inseparable de la cultura, un medio para acceder y desarrollar las buenas relaciones interculturales.

- Fomenta el aprendizaje metacognitivo y metalingüístico. La reflexión sobre el sistema de las lenguas y, más concretamente, sobre la lengua materna, sirve para establecer relaciones con la/s lengua/s de la escuela y, por lo tanto, para desarrollar mecanismos de autoaprendizaje. Por otro lado, la flexibilidad cognitiva es mayor cuando se dominan varias lenguas.

- Favorece el desarrollo de la enseñanza centrada en la alumna y el alumno, en la que cada cual tiene un “estilo de aprendizaje” diferente, que ha de ser respetado y tenido en

cuenta para conseguir el éxito académico.

- Se inserta en el marco de una educación inclusiva, para todas y todos y entre todas y todos, respetando las diferencias y garantizando a todo el alumnado las mismas oportunidades.

Todo lo anterior tiene sentido si partimos de la siguiente consideración: apreciemos el patrimonio lingüístico y cultural de nuestro alumnado, potenciemos, valoremos y aprendamos algunos términos en sus lenguas maternas, pero sin olvidar que abogamos por un modelo educativo basado en la educación inclusiva, en la que se reconozcan las identidades –somos iguales y diferentes a la vez– sin establecer categorías culturales y, por supuesto, sin generalizar y observar a la niña o al niño como “representantes” de una determinada cultura.

AFECTO, EMOCIONES, SENTIMIENTOS... Y LENGUA MATERNA

La lengua materna constituye un innegable “referente emocional”, máxime para el alumnado cuya lengua familiar no se corresponde con la de la escuela. La lengua materna es un vehículo de expresión de sentimientos, emociones y afectos que debemos tener siempre presente por varios motivos:

En primer lugar, porque las emociones forman parte indiscutible y esencial del aprendizaje –tanto en los contextos educativos formales como en los no formales e informales–. Stern expresó esta idea indicando que el componente afectivo contribuye al aprendizaje de idiomas al menos tanto como las destrezas cognitivas, y a menudo más.

En segundo lugar, porque si en

la escuela y en el aula se permite la expresión de emociones a través de la lengua materna, evitaremos que el alumnado se sienta inseguro y que esto condicione y ralentice sus aprendizajes. Arnold, quien ha abogado siempre en sus trabajos por el componente afectivo como pieza clave del aprendizaje de segundas lenguas (Arnold, ed. 2000), utiliza para plasmar sus postulados el juego de palabras affect and effect: no hay “efecto” en la enseñanza y en el aprendizaje sin “afecto”.

Otro aspecto importante en la expresión de afectos y emociones en lengua materna es el de la empatía que se genera entre profesorado y alumnado. Conforme los profesores vayan tomando mayor contacto con sus propios sentimientos, estarán más capacitados para ser modelos de comportamiento empático para los alumnos y para llevarlos hacia una mayor empatía intercultural y hacia un aprendizaje más provechoso y efectivo.

En resumen, si la alumna o el alumno observan que el profesorado aprecia, valora, e incluso utiliza algunos términos



de su lengua materna como forma de acercamiento afectivo, no sólo se reafirma la identidad de la niña o el niño, sino que se produce una elevación de la autoestima que propicia el éxito académico. Por eso, si el alumnado no se ve

“presionado” por el hecho de tener que abandonar por completo su bagaje cultural –y, por lo tanto, su lengua materna– se producirá una mejora del rendimiento escolar.

LA LENGUA MATERNA COMO BASE PARA LA ADQUISICIÓN DE NUEVAS LENGUAS

Ha quedado claro que la identidad de nuestro alumnado se afianza y se desarrolla más cuanto más respetan las y los docentes la lengua materna y el bagaje cultural que posee la niña o el niño, así como cuando el proceso de enseñanza se centra en “ayudar a seguir construyendo”. Así pues, como el alumnado ya “sabe” y “sabe hacer” cosas en su lengua materna, cuando comience a adquirir nuevas lenguas será necesario partir de eso que ya conoce, hace y valora la escuela para, desde ahí, construir nuevos aprendizajes.

En esta línea, August y Hakuta (1997) abogan por “cierto uso de la lengua y la cultura maternas en la enseñanza de los alumnos de minorías lingüísticas” para crear ambientes multilingües en los que el uso de la lengua materna aparezca como estrategia docente. Las tareas integradas que proponemos pretenden propiciar el uso de las lenguas maternas en la escuela y pueden resultar útiles para conocer la procedencia de las lenguas, establecer comparaciones lingüísticas y culturales, etc.

Los estudios sobre la importancia de la lengua materna en el aprendizaje y adquisición de segundas lenguas tienen en Cummins uno de sus máximos exponentes. Su conocida hipótesis sobre la interdependencia lingüística (Cummins, 1981;

PROPUESTAS PARA TRABAJAR LA LENGUA MATERNA EN EL AULA

2002) indica que ciertos conocimientos de la lengua materna pueden ser transferidos de manera exitosa durante el proceso de adquisición de una segunda lengua, siempre que la motivación y el contacto con la segunda lengua sean suficientes.

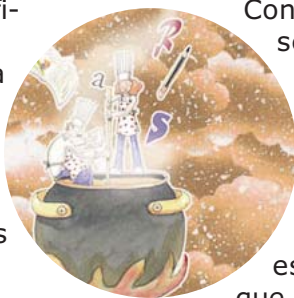
Otro de los aspectos que ha supuesto un avance en la consideración de la lengua materna durante el proceso de aprendizaje de nuevas lenguas es el llamado "análisis de errores".

La tolerancia hacia los errores parte de los trabajos y estudios sobre la adquisición de la lengua materna y sobre la interlengua, que hicieron que el error fuera visto como algo "normal" y esperable en el aprendizaje de una segunda lengua. Así, lejos de sancionarse, el error se trata como un motivo de reflexión y una oportunidad para avanzar.

A continuación proponemos la realización de unas sencillas tareas integradas en clase - todas ellas han sido llevadas a cabo en centros de educación infantil y primaria de Ceuta- cuyo objetivo común es poner de manifiesto las diferentes

lenguas maternas del centro escolar.

1.- Producto final: elaboración de un recetario de cocina intercultural y multilingüe.



Con esta tarea se trata de hacer visibles las lenguas maternas del alumnado y de que este investigue en su entorno

familiar las recetas tradicionales y el léxico culinario para después elaborar en clase un recetario con el mayor número de lenguas posible.

Durante el desarrollo de esta tarea, según el nivel y las necesidades del alumnado, se puede hacer especial hincapié en cuestiones como: origen del léxico de cada lengua utilizada; pirámide alimenticia y alimentación saludable; unidades de medida, etc.

2.- Producto final: elaboración de un mapa de las lenguas de la escuela para colocarlo en la entrada del colegio.

La elaboración de un mapa en el que se recojan las lenguas de la escuela es una buena forma de demostrar el aprecio hacia la lengua materna del alumnado y de que esta o este refuerce su identidad. Una vez elaborado el mapa, pueden analizarse cuestiones como en qué otros países se habla la lengua o a qué familia lingüística pertenece.

3.- Producto final: celebrar un concierto sobre "música en lengua materna".

Para realizar esta tarea lo ideal es contar con las familias para la selección de canciones. No obstante, si no es posible recopilarlas, existen muchas canciones, con sus correspondientes letras -y, además, con traducción al castellano y al inglés y al francés- en www.mamalisa.com

Además de transcribir las canciones y de explicar su significado, en clase de educación plástica pueden fabricarse instrumentos musicales para el acompañamiento musical.

Verónica Rivera Reyes

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Arnold, J. (ed.) (2000). La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas, Madrid: Cambridge University Press.
- August, D. y Hakuta, K. (eds) (1997). Improving Schooling for Language-Minority Children: A Research Agenda, National Academy Press.
- Cummins, J. (2002). Lenguaje, poder y pedagogía, Madrid: Morata-Ministerio de Educación.
- Martínez Sallés, M. (2010). Mis lenguas, mis joyas. Las lenguas del mundo. Textos: Didáctica de la lengua y la literatura, nº 54, Barcelona: Graó, pp. 33-44.
- Moreno Cabrera, J. C. (2004). La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística, Madrid: Alianza Editorial.
- Olalde, B. y Palacios, S. (2010) (en prensa). Uso de las lenguas maternas en contextos multilingües. I Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación, 1-21 Marzo 2010.
- Tusón, J. (2009). Patrimonio natural. Elogio y defensa de la diversidad lingüística, Barcelona: Ariel.
- VV. AA. (2009). El aprendizaje dialógico en la sociedad de la información, Barcelona: Hipatia.
- VV. AA. (2010). Las lenguas del mundo. Textos: Didáctica de la lengua y la literatura, nº 54, Barcelona: Graó.

¡¡Tus reivindicaciones, nuestro compromiso!!

Otra forma de educar es saludable

Durante mi proceso formativo en la vieja Italia una profesora de la Universidad Lateranense, de la asignatura: Iniciación a la Pedagogía. Sta. Rocca, me impactó. Una sexagenaria de baja estatura que el primer día de clase nos lanzó que definiéramos Pedagogía, tras varias intervenciones al mejor estilo académico formal, terminó por sorprenderme la sencillez en su definición diciendo: Pedagogía es: mucha paciencia.

Son de esas palabras que te ayudan a poner las cosas en su sitio, nos entregó la mejor de las herramientas para nuestra profesión, sin ser yo consciente.

Ha pasado mucho tiempo (35 años) desde entonces y siento que todavía tengo la ilusión del principio, me queda mucho por aprender, interactuar, iniciar nuevos retos y eso si que es saludable, además te indica que seguimos en la "calle" donde queremos estar.

A los y las educadoras sociales nos ha tocado vivir, en compañía de los demás agentes educativos-sociales, una parte de la historia apasionante, con muchos cambios, hemos sido testigos activos del proceso democrático, de la construcción del estado del bienestar,

del cambio de las

Instituciones y de muchas otras cosas que han permitido que se pueda interactuar con la ciudadanía, buscando respuestas a sus necesidades, haciéndoles ser sus propios protagonistas.

**Pedagogía es:
mucho paciencia**

De ser tú propio protagonista va este artículo y sobre todo de personas adolescentes que les ha tocado vivir momentos difíciles, adolescentes que dentro del Sistema de Protección han tenido que cambiar de rumbo y terminar de coger su propia vida destrozada, a pedazos, pero con un acompañamiento educativo adecuado, construir su futuro.

Quiero aportar mi experiencia y reflexionar sobre la infancia y adolescencia, sujetos de derecho reconocidos por Leyes (1/96 de Protección Jurídica

de los Derechos del Niño, de 1989 por la O.N.U), adolescentes que han pasado por el Programa de Vida Independiente, porque no encontraban su sitio ni respuesta dentro de los recursos Residenciales que disponía el Sistema de Protección. Jóvenes ya rotos, etiquetados de conflictivos, difíciles, desestructurados, etc. Mi intención no es hacer un drama ni ver el lado morboso que nos quieren acostumbrar a ver ciertos medios de comunicación que no hacen más que airear momentos de dificultad, presentándolo no sé con qué criterio, pero bueno eso nos daría para otra reflexión que se dice.

Pretendo presentar mi experiencia educativa dentro del Programa como responsable del equipo educativo. Se inicia en el 2002 y se cierra el 31 de diciembre de 2008, seis años donde se han atendido alrededor de 550 jóvenes con medida de Protección, de 30 países, adolescentes con edades com-

prendidas entre los 16 y 17 años, situación próxima a la mayoría de edad legal, se está requiriendo de la habilitación de respuestas adecuadas a su situación personal, con el fin de favorecer la integración e incorporación a la vida

adulta de manera independiente. Jóvenes que han dejado su



del Menor) y Convenciones Internacionales (Convención

huella dentro del equipo, tampoco nos olvidamos de la ilusión de los primeros momentos, todo un reto, todo nuevo, empezábamos con la asignación del expediente con el historial personal del chaval, en algunos casos dos hojas, jóvenes inmigrantes que querían hacerse un espacio en la sociedad acogedora, otros, expedientes extensos de una vida destrozada, se mire por donde se mire, algunos puros adolescentes con sus procesos vitales, pero la mayoría con las ideas claras no querían ser un número, convencidos en buscar su sitio, su singularidad.

La intervención profesional se considera un proceso de ayuda destinado a facilitar a las personas las herramientas necesarias, para su desarrollo personal con el fin de favorecer su adecuado desarrollo personal y social, de acompañamiento a la reflexión sobre sus vivencias y experiencias, haciéndose responsable de sus decisiones de forma consciente, dentro de una sociedad libre y democrática.

Se ha llegado a atender hasta 70 chavales a la vez, en los mejores momentos, a los se les hacía partícipes de un modelo educativo diferente, adaptado a sus proceso de preparación a la vida adulta. Chavales que vivían solos en Hostales o en pisos compartidos, con el acompañamiento educativo de cuatro educadores y dos educadoras, siendo responsable de 10 jóvenes de los que realizaban el seguimiento, sobre todo han sabido estar con ellos, "ganándose" su atención y su compañía porque teníamos buena formación y experiencia especializada en infancia. Una herramienta

imprescindible las reuniones de equipo, espacio de trabajo en común donde se trabajaba el previo y programábamos la semana, las guardias, previsión del dinero para pagar hostales, restaurantes, abonos transportes, pagas..... donde cada educador y educadora explicaba al resto de compañeros los avances y dificultades del tutelando, se revisaba entre todos, donde a veces no faltaban las discrepancias de método.

El educador o educadora de referencia del adolescente realizaba conjuntamente el Proyecto Educativo Individual (PEI), los informes de seguimiento cada tres meses, donde se recogían como herramienta de trabajo los objetivos de las áreas educativas que íbamos a trabajar conjuntamente, negociando la metodología y evaluando los resultados, en las diferentes áreas como: familia, salud, formación, convivencia, ocio, principalmente.

La técnica educativa era por medio del acompañamiento y la escucha, hacerles protagonistas de su vida, trabajar sus responsabilidades, implicación activa en su toma de decisiones y sobre todo respeto y mucha paciencia, los adolescentes hacían su papel y el equipo educativo daba confianza y ayudaba a madurar, como se ha explicado anteriormente.

Éramos del todo conscientes de que para que el trabajo educativo con los adolescentes sea una medida eficaz es necesario que vaya acompañado de una flexibilidad en los planteamientos institucionales, que permita el tratamiento adecua-

do en cada caso, así como una



Fuente: Banco de Imágenes del ITE/autor:Pepe Torres

línea educativa y de interacción que implique un profundo respeto a los derechos del adolescente y que contemple a este como sujeto protagonista de su propio proceso, entender que educar y atender a las necesidades es un acompañar a los adolescentes, potenciar sus capacidades, apartándose del dirigismo y sobre todo del paternalismo.

Se realizó un estudio sociológico de corte cualitativo y en el que se usó como técnicas de investigación las entrevistas individuales y la observación participativa, ya que consideramos las herramientas idóneas para utilizar en un trabajo de investigación del proceso de vida de unos adolescentes determinados donde es importante que expongan el discurso elementos del pasado, de su proceso de institucionalización y del presente.

Esta investigación participativa ha cambiado la forma de valorar y de pensar la adolescencia, ha sido un inicio hacia un viaje donde el aprendizaje ha enriquecido la mirada sobre una realidad vista desde los protagonistas, ayudando a

replantear algunas cuestiones en relación a las políticas de infancia en cuanto a la protección. El papel que se les deja asumir, la toma de decisiones, la participación en una palabra, es importante a la hora de adecuarnos a una realidad nueva y cambiante como es la adolescencia.

Pueden impactar algunos de los comentarios que se recogieron: «Mis padres de adopción querían un juguete»; «Mi madre ya no me daba lo que yo quería».

Algunos creen ser víctimas de los comportamientos de su madre, porque así se lo han transmitido: "Tu madre murió de SIDA, y tú vas por su mismo camino... Tu madre era una yonqui, a ver qué vas a ser tú".

El objeto del estudio fue evaluar el Programa de Vida Independiente (PVI), desde la óptica de los propios actores que han pasado por él: Si se han conseguido los fines de autonomía, si se les ha preparado para ser independiente...

La mayoría han valorado positivamente el Programa, refieren que es un recurso que permite responsabilizarse e iniciarse en la toma de decisiones. Es un laboratorio donde se puede ensayar con todas las garantías lo que va a ser la vida fuera de Protección: "El programa me ha dejado espacio y me ha dado responsabilidades de buscarme la vida."

Se sienten protagonistas de su

vida y ejercen como tales: "El programa muy bien, te enseña a hacer cosas tú solo".

Favorece la toma de decisiones y aprender a asumir las consecuencias:" El programa me



ayudó para abrirme los ojos y tocar fondo, para poder salir." Para los recién llegados, (adolescentes inmigrantes) es una forma de ayuda adecuada y realista: "Es un programa muy positivo para las personas que quieren hacer su vida, se les dan todas las herramientas, para los que venimos de fuera es el mejor, te pone en tu sitio y no estás solo"

No infantiliza y se trabaja con los adolescentes desde la realidad: "Es bueno porque me deja espacio y me ha dado responsabilidad para buscarme la vida." "Lo valoro como muy positivo y ayuda a muchos chavales que quieren salir adelante."

Este estudio nos ha hecho ver la necesidad de repensar el sentido que tiene la protección en el siglo de los derechos de la ciudadanía.

Se ve conveniente que el precepto jurídico donde se reconoce el derecho a la participa-

ción activa de la infancia, tenga un mayor desarrollo y se potencien políticas concretas en este sentido.

La sociedad en general está preparada para entender la participación como forma de convivencia en una sociedad democrática, y todos sus miembros tienen derecho a ejercerla en todos los ámbitos de su vida: familia, vecindario, centros educativos, relaciones laborales, sociedad, etc.

Potenciar y ampliar Proyectos que favorezcan la autonomía y la implicación, como ciudadanos responsables, dentro de los servicios institucionales que sean vividos como factores de mejora individual y social de la infancia y la adolescencia.

La satisfacción de haber sido parte de este Programa me ha demostrado que con "paciencia pedagógica" podemos acometer lo que nos proponemos.

El estudio referenciado: "Plan de Evaluación de la Práctica en el Programa de Apoyo a la Autonomía y Vida Independiente " se realizó como Memoria de Grado del Experto en Políticas Sociales de Infancia en 2008.

Federico Armenteros Ávila
Educador Social y Experto en Infancia.
Presidente de Honor del Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales.

CP Santo Domingo: Abrirse a la comunidad para lograr el éxito escolar



La historia del CEIP Santo Domingo de Zaragoza, y la de su barrio es la de muchas zonas situadas en el centro histórico de las ciudades que han sufrido un proceso de abandono en las últimas décadas. Fundado en 1979, la composición de sus aulas comenzó a cambiar a mediados de los años 80 (actualmente el 80% del alumnado es de origen inmigrante, y el restante 20% es de etnia gitana). El proceso de degradación del casco urbano provocó que el alumnado fuese cada vez más de bajo nivel económico. Asimismo, la llegada de población gitana itinerante de origen portugués impulsó al centro a realizar un programa contra el absentismo. "El colegio no sólo acogió, sino que iba a buscar al alumnado, insistía en que se matriculara", cuenta María José Lago, directora del centro.

Con el tiempo, el alumnado de clase media y situación social normalizada comienza a abandonar el centro para acudir a los colegios concertados de la zona; en el Santo Domingo se quedan quienes no pueden permitirse otra opción. A mitad de los años 90, el colegio sufre una nueva transformación: el barrio comienza a

acoger población inmigrante atraída por el bajo precio de la vivienda. De este modo, en dos décadas la plantilla del Santo Domingo se había visto obligada a adaptarse a un alumnado multicultural y diverso, con múltiples idiomas, procedencias, religiones.....

El paso a comunidad de aprendizaje

A pesar de los esfuerzos del profesorado y de la creación de varios programas de educación compensatoria y asistencia a las familias, el centro continuaba teniendo muchos problemas. "Vimos que la enseñanza tradicional en este colegio, con esta tipología de alumnado, no conseguía nada más que fracaso, fracaso y fracaso", recuerda la profesora de compensatoria y secretaria del centro Gloria Mancholas. En 2002 un grupo de profesoras acude a unas jornadas en Huesca y un ponente con una sugerente propuesta les llama la atención: se trata de Ramón Flecha, de la Universidad de Barcelona, y las Comunidades de Aprendizaje (CA). El centro entra en contacto con él y su equipo del CREA (Centro de Investigación en Teorías y Prácticas

que superan desigualdades), que acuden a Zaragoza para explicarles en qué consisten las CA. "Nos entusiasmó bastante el tema porque vimos una ventana nueva para poder conseguir algo", explica Gloria.



Así, en 2003 se inicia la fase de sensibilización y en diciembre de ese año el centro aprueba iniciar el proceso para convertirse en comunidad de aprendizaje. "Para conseguir la equidad, tenemos que dar la mejor educación que podemos. Vimos que siendo comunidad de aprendizaje era el mejor modo: nos abrimos al barrio y a la localidad, mucha gente colabora en el proyecto educativo y de este modo conseguimos que el alumnado esté más preparado", afirma M^a José Lago.

Tras la fase sueño, en la que profesorado, alumnado, familias y agentes sociales imaginan en colectivo cómo les gustaría que fuese el centro, comienzan a seleccionar prioridades y a poner en marcha diversas metodologías. Gloria explica que "vamos poco a poco caminando. En las clases se hacen grupos interactivos, en función de los voluntarios que tenemos. Fuera de las aulas, hacemos trabajo por comisiones. Cada comisión se encarga de un aspecto del centro que se quiera mejorar: relación con las familias, festejos y celebraciones, apoyo al estudio, voluntariado... Y luego está la comisión gestora, que coordina a todas las demás".

Nuevas metodologías. Los grupos interactivos

Una de las prácticas más innovadoras de las CA son los grupos interactivos. "Es una atención especial, ves dónde fallan en cada momento. Es casi como una clase particular, estás muy pendiente de la situación y de los problemas del niño o la niña". Enrique Tordesillas, voluntario en el colegio y "docente frustrado", participa en las clases ayudando con esta metodología que permite que "los niños sean los protagonistas".

El procedimiento es sencillo: se divide al alumnado en pequeños grupos que tienen que resolver una tarea cada 15 o 20 minutos. "La base del grupo interactivo es el hecho de que el nivel de aprendizaje sube cuando el alumnado no es

homogéneo", añade Gloria. De lo que se trata, así, es de hacer grupos heterogéneos y "de que los niños interactúen entre ellos. El voluntario está allí de espectador activo, no va a explicar lo que no entiende. La tarea que ha puesto el profesor la tienen que sacar adelante entre todos, y lo que se trata es que se ayuden unos a otros. Si un niño de su mismo grupo se lo explica a su compañero, es beneficioso para los dos: para uno porque lo entiende mejor y para el otro porque refuerza lo que está explicándole al compañero".

La realización de los grupos depende muchas veces del número de voluntarios que se disponga para cada clase. Quienes se prestan a esta labor son personas muy diversas: madres, alumnado en prácticas de facultades de Pedagogía, vecinas y vecinos del barrio y personas interesadas, como Enrique, que lleva ya tres años participando: "Es muy gratificante. Disfruto, aprendo, me lo paso bien con los niños".

Esta técnica permite cambiar la disposición del alumnado hacia el aprendizaje. "Va cambiando la motivación de los chicos, trabajar en grupos interactivos es muy motivador. Y los conflictos creo que también van a menos", comenta Gloria. M^a José añade que con este trabajo en



equipo "se da una convivencia mayor entre ellos, se mezclan nacionalidades, niveles, sexos". Berta Pons, coordinadora de actividades extraescolares, señala que lo importante es "la dimensión educativa", y pone el ejemplo de las actividades de ocio, en las que "no es tanto hacer danza, sino que de lo que se trata es que trabajen en grupo, aprendan a estar bien y a superar conflictos en el ocio".

Esta dimensión educativa y la integración con el entorno se tienen en cuenta en actividades como los talleres de informática, que imparten los integrantes del aula de la tercera edad. Berta

comenta que "van los niños al aula y los abuelos les preparan la actividad, que es muy bonita. Es muy interesante ese aprendizaje entre el niño y la persona mayor que le enseña". De cara a las familias, también se ofrecen clases de castellano con servicio de guardería.

Un proyecto así requiere una plantilla muy motivada e implicada con el proyecto de CA. Por eso, "se llegó a un acuerdo con la Dirección Provincial para que las plazas de aquí no salgan a concurso de traslados, sino que salen por comisiones de servicios, y ahí quien se presenta ya sabe que viene a un centro de comunidad de aprendizaje", aclara Gloria.

Diversidad de culturas y procedencias

"Cuando me preguntan por el mejor colegio para sus hijos, les mando aquí". Wassila Slimani, que proviene de Argelia y lleva 15 años implicada en el colegio de sus hijos, participa activamente en el centro y desempeña una labor de enlace con muchas madres

de alumnos y alumnas del norte de África que acaban de llegar al colegio. "Hablo mucho

"Así se consigue la integración: cuando los niños ven que se trata de la diversidad con normalidad, aprenden a tratarla así".

con ellas, en árabe para que entiendan. Hablamos de los niños, de actividades de los niños, de todo. También hacemos charlas con una trabajadora social".

Y es que la diversidad de culturas y procedencias es otra de las características que define al Santo Domingo, que cuenta con mayoría de alumnado inmigrante. La diversidad se ha convertido en algo habitual en el colegio. A diferencia de otros centros, que segregan a los estudiantes, aquí se trata de abordar la interculturalidad desde una perspectiva transversal, trabajando, como señala Berta, "la inclusión desde lo más básico, desde cómo nos tratamos, porque somos diferentes".

Berta explica que "ya no pasa nada porque venga uno de

Senegal. Antes había que "probarlo", como hacen los niños cuando viene alguien nuevo, cuando viene un profesor... pero ahora ya no hace falta". "La grandeza que tiene el niño es la apertura total", continua Gloria, "a un niño no le hables de que este compañero tiene una cultura y este niño otra, sino que si lo ve desde chiquitín como pasa aquí, es capaz de aceptar y asimilar todo con naturalidad". Para Enrique, "estos niños saben tratar la diversidad desde pequeños, y para mí ése es un valor fundamental, que les permite además adecuarse a más cambios". Es decir, no se trata sólo de transmitir conocimientos, sino de educar al alumnado en la pluralidad y la convivencia.

"Que la realidad es diversa, que somos iguales pero somos diferentes. Yo creo que esa es la filosofía del centro", resume Enrique. "Así se consigue la integración: cuando los niños ven que se trata de la diversidad con normalidad, aprenden a tratarla así".

Colectivo Pandora

YA ESTÁ PUBLICADO EL CALENDARIO DE LA FETE PARA 2011

