

TEIXINT CULTURES: UN PROGRAMA COMUNITARIO QUE PROMUEVE LAS DISTINTAS IDENTIDADES CULTURALES Y CONSTRUYE UN ESPACIO PÚBLICO DE DIÁLOGO Y CONVIVENCIA¹

Judith Oller Badenas e Ignasi Vila Mendiburu

Universitat de Girona

Los estudios que han evaluado el rendimiento escolar de los estudiantes extranjeros señalan cómo las características socioculturales de las familias son una variable de enorme relevancia para explicar los resultados escolares de sus hijos (OCDE, 2006). Así, aquellos hogares que estimulan la promoción de actividades de alfabetización entre padres e hijos que favorecen el desarrollo de habilidades académicas para la escuela, tienen efectos protectores y positivos para el rendimiento escolar de sus progenitores. Desde la sociología se ha usado el término "capital social" de las familias (Coleman, 1997) para medir la cantidad y la calidad de interacciones entre padres e hijos que tienen el objetivo de transmitir los conocimientos familiares y favorecer el desarrollo de habilidades académicas para el éxito escolar. A diferencia del capital humano, que está directamente en relación al estatus social de la familia (su nivel de ingresos), el capital social de la familia se define por los recursos educativos a los que los niños tienen acceso a través de la interacción social dentro del hogar.

Desde nuestro punto de vista todas las familias -independientemente de su nivel económico, formativo y de su estructura e organización- tienen recursos beneficiosos para el desarrollo integral de sus hijos. Estos "fondos de conocimiento", que son enormemente diversos en las familias inmigrantes (Vélez-Ibáñez y Greenberg, 1992) constituyen la base del capital social familiar y son un valioso recurso educativo que las escuelas pueden aprovechar (González, Moll, y Amanti, 2005; Martin-Jones y Saxena, 2003). Sin embargo, la realidad es que en la mayoría de escuelas occidentales existen discursos ampliamente consensuados entre el profesorado que consideran las familias inmigrantes como "deficitarias", ya sea a nivel social, económico o bien desde el punto de vista de sus recursos educativos o de las estrategias parentales para crear contextos familiares estimulantes que sienten las bases para el éxito escolar. La hipótesis básica que defendemos es que la "cultura escolar" prioriza unos determinados perfiles de estudiantes y de familias por encima de otros, concretamente los que comparten el *savoir-faire* que la escuela considera necesario para la promoción escolar de los estudiantes (Vila y Casares, 2009). Esta cultura escolar impregna los discursos de los docentes y, en consecuencia, su práctica educativa, promoviendo en clase la participación de aquellos estudiantes que asumen el modelo dominante y desatendiendo (o bien invisibilizando de forma involuntaria) aquellos estudiantes que tienen otras prácticas culturales y lingüísticas, especialmente las que son muy distintas de las que predominan en la sociedad de acogida (Gibson y Ogbu, 1991; Lalueza, Crespo, Pallí y Luque, 2001).

Esta forma de proceder es especialmente visible con determinados grupos de estudiantes extranjeros y sus familias, como los africanos y los asiáticos en España, y determina en buena medida que la relación entre familia y escuela no sea gratificante ni positiva (Paludarias, 2002). En otras palabras, la escuela intentaría reproducir y mantener las formas de comunicación y de relación dominantes en la sociedad receptora promoviendo la continuidad de prácticas educativas dentro y fuera de la escuela, y desestimando las que se consideran más alejadas o poco relevantes. Lo interesante para nuestra argumentación es constatar que las relaciones de poder que se establecen dentro de la sociedad receptora con determinados grupos culturales y minorías lingüísticas determinan, en el mejor de los casos, la plena integración dentro de la sociedad, mientras que en las situaciones opresivas, crean bolsas de exclusión y marginación social tanto en las primeras como en las posteriores generaciones de inmigrantes, que ven peligrar su identidad cultural y asume formas de resistencia que van en contra del sistema de poder establecido (Gibson, 1997).

En España, el discurso del déficit no ha afectado de la misma forma todos los grupos de estudiantes y familias de origen extranjero. Algunos estudios (García Castaño, Rubio y Bouachra, 2008; Ortiz, 2008; Pàmies, 2006) confirman la presencia de estereotipos y prejuicios sobre las familias y el alumnado de origen inmigrante, especialmente los de procedencia africana. Los discursos sobre el "déficit" de las familias inmigrantes suelen generar estereotipos sobre la supuesta homogeneidad de determinados grupos culturales, especialmente de los colectivos de los que se tiene menor información, como es el caso de las familias procedentes del continente africano, la mayoría de las cuales son etiquetadas como "analfabetas", "tradicionales", "poco autoritarias" o "despreocupadas en relación a los resultados escolares de los hijos" (Gabrielli, 2010; Colectivo IOE, 2006). La idea más extendida es que estos colectivos de familias inmigrantes "delegan a la escuela sus fun-

¹ Trabajo realizado en el marco de la investigación financiada por el AGAUR-Secretaria d'Immigració de la Generalitat de Catalunya, titulada "Implementació i avaluació d'un programa dirigit a l'alfabetització de les mares amb infants estrangers en la seva llengua i en català" (Referencia: 2009 ARF100017) y cuyo investigador principal es Ignasi Vila.

ciones educativas". Estas ideas estereotipadas dificultan el establecimiento de relaciones de confianza mutua entre las familias inmigrantes y la escuela, y acaban generando dinámicas asimiladoras poco constructivas.

Pero a pesar de las recriminaciones a las familias extranjeras que se hacen desde la escuela, la mayoría de profesores comparte la idea que la escuela por sí sola no puede compensar las desigualdades sociales y, por tanto, se acaba reclamando la implicación de las familias en la educación de sus hijos. Si queremos abordar las desigualdades sociales es necesario que todos los agentes educativos junten sus esfuerzos para incidir de forma positiva en el desarrollo de las competencias básicas de los jóvenes, de manera que ayuden a promover la equidad y la cohesión social en un proyecto compartido entre ellos (UNESCO, 2000). Para ello, la escuela tiene que abrirse y adaptarse a la diversidad existente, reconociendo sus límites y aprovechando los recursos que los otros contextos educativos pueden aportar para que desarrolle su función. Y, de otra parte, la comunidad y las familias tienen que apoyar a la escuela, hacer valer su importancia en relación a los hijos e implicarse y co-responsabilizarse de la educación de los hijos, dando continuidad educativa a las prácticas escolares en el hogar (Vila y Casares, 2009).

En palabras de Bronfenbrenner (1987) es necesario crear continuidades educativas entre los contextos educativos en los que los niños participan activamente con tal de amplificar su potencial de desarrollo. Según el autor, cuando dos o más microsistemas (en este caso familia, escuela y comunidad) trabajan juntos sobre la base de conseguir determinados objetivos educativos comunes para los jóvenes, amplifican el potencial educativo que tendría cada contexto por sí solo. Incluso, en el caso que alguno de estos microsistemas no funcionara adecuadamente, la relación entre ellos podría tener efectos compensatorios. Así, a nivel educativo y de desarrollo del niño, lo más interesante es buscar estrategias para crear continuidades entre los distintos contextos donde los estudiantes participan de forma activa, en sus palabras, incidir en los mesosistemas. Según el autor:

el potencial evolutivo de los entornos de un mesosistema se ve incrementado si los roles, actividades y diadas en las que participa la persona vinculante con otros entornos estimula la aparición de confianza mutua, una orientación positiva, el consenso de metas entre entornos, y un equilibrio de poderes progresivo que responda a la acción en nombre de la persona en desarrollo (Bronfenbrenner, 1987: 58).

La continuidad educativa no tiene que ver con hacer las mismas cosas en todos los contextos, sino con establecer canales de comunicación bidireccional, confianza mutua e implicación entre familia, escuela y comunidad sobre la base de promover el desarrollo integral del niño.

Con todas estas premisas de fondo, desde finales de los 80 se han empezado a promover en España programas dirigidos a la mejora de las relaciones familia-escuela (Vila, 1998). Actualmente se habla de los "*family-school & community partnerships*" (Epstein, 2001), que son programas dirigidos a fomentar la colaboración y la implicación de las escuelas con las familias y otras entidades de la comunidad para promover el desarrollo de competencias en los jóvenes para que puedan vivir (desde una cierta diferencia) en una sociedad multicultural, sustentada sobre las habilidades de alfabetización digital, y donde se hace necesario el trabajo en valores interculturales y anti-racistas. Si bien estos movimientos suelen gestarse desde algunas escuelas como prácticas de innovación, en España todavía hay escasas iniciativas de este tipo promovidas con colectivos de estudiantes inmigrantes, y menos desde una perspectiva que no sea compensatoria.

Lo que vamos a exponer a continuación es una experiencia piloto que intenta promover desde el ámbito de la educación de adultos, la continuidad educativa entre las prácticas de alfabetización inicial que tienen los colectivos de inmigrantes africanos en el hogar con las prácticas lectoras de sus hijos en la escuela. El proyecto intenta hacer visibles los "fondos de conocimiento" (González, Moll y Amanti, 2005) de las familias inmigrantes en relación a la alfabetización en la L1 a través de la elaboración de cuentos infantiles bilingües que puedan ser usados como material educativo en las escuelas y las bibliotecas públicas. Creemos que recuperar parte de la tradición oral de estas culturas y hacerla presente en los espacios culturales normalizados de nuestra sociedad es un primer paso para romper estereotipos acerca de la superioridad cultural de la cultura occidental por encima de la africana.

En primer lugar, explicamos las bases teóricas e ideológicas que guían el proyecto, y después vamos a describir extensamente el proyecto "Teixint cultures" y a avanzar algunos resultados.

1. IDEAS GUIA DEL PROGRAMA

Uno de los principales motivos del fracaso escolar del alumnado extranjero remite, según el profesorado, al desconocimiento de la lengua escolar. En otros trabajos también hemos asumido esta premisa, pero matizando que existen otros factores que intervienen en el éxito académico de los estudiantes de origen extranjero, como la existencia de continuidades entre los usos de la lengua en el entorno social y familiar respecto los usos escolares de la lengua (Oller y Vila, 2010), y otros factores relacionados con el sentido de los aprendizajes escolares, la adaptación escolar y la práctica educativa (Vila, Siqués y Roig, 2006).

En relación a la continuidad entre usos escolares de la lengua y los familiares, es importante la distinción entre habilidades conversacionales y académicas de la lengua (Cummins, 1979). La distinción hace referencia a los usos del lenguaje en situaciones comunicativas cotidianas, en las que existe una fuerte contextualización de la situación y en la que se pueden usar pistas paralingüísticas para acceder al sentido de lo que se está diciendo (lenguaje conversacional), y los usos del lenguaje descontextualizados que se utilizan para tener éxito escolar (lenguaje académico), en los que el significado de lo que se hace y dice está directamente en relación a la descodificación lingüística de textos y de registros formales de la lengua, como por ejemplo, en las actividades de comprensión lectora o expresión escrita. Lo importante en relación a esta distinción es entender que el desarrollo de habilidades académicas se sustenta en el desarrollo previo de habilidades lingüísticas conversacionales. Por ello, es importante que los estudiantes puedan participar en actividades variadas y diversificadas dentro y fuera de la escuela que promuevan el desarrollo de los dos tipos de habilidades.

Otra idea importante a considerar desde la educación bilingüe es el papel que tiene la lengua familiar de los estudiantes (L1) para el aprendizaje de la lengua de la escuela (L2). Desde la educación bilingüe se asume que los recursos lingüísticos familiares de las personas inmigrantes son una fuente de riqueza para expandir los usos del lenguaje. En concreto, afirman que el desarrollo de la lengua familiar tiene un papel determinante para el aprendizaje de nuevas lenguas, ya que se puede utilizar como base para la transferencia de habilidades lingüísticas académicas desarrolladas desde la L1 a la L2 (Cummins, 2002). Sin embargo, para que se realice dicha transferencia es necesario haber desarrollado una buena competencia escrita en la L1 y que se ofrezcan oportunidades en el contexto escolar para usar la L1 como base para el aprendizaje de la L2. Por eso es tan importante que las familias extranjeras promuevan unos usos de la L1 que vayan más allá de los usos conversacionales y ayuden a sus hijos a desarrollar habilidades académicas en su lengua que les puedan servir de apoyo durante su trayectoria escolar. Y que el profesorado incorpore nuevas metodologías en su práctica educativa que permitan usar las L1 del alumnado como un recurso de aprendizaje para la lengua de la escuela, de manera que todos los estudiantes -independientemente de su origen, lengua o cultura- puedan tener éxito académico.

Creemos que el primer paso para que ello sea posible es cambiar la manera de entender las prácticas de alfabetización. Como indican los autores del movimiento The New London Group (1996):

Literacy pedagogy has traditionally meant teaching and learning to read and write in page-bound, official, standard forms of the national language. Literacy pedagogy, in other words, has been a carefully restricted project - restricted to formalized, monolingual, monocultural, and rule-governed forms of language (The New London Group, 1996: 1).

Con el incremento de la movilidad de las personas fruto de la globalización y la necesidad de desarrollar políticas educativas que sienten las competencias para poder vivir en la sociedad de la información, se ha visto la necesidad de desarrollar nuevas aproximaciones al estudio de las prácticas de alfabetización, distintas a la concepción tradicional (UNESCO, 1958). En concreto, estos cambios sociodemográficos y sus consecuencias políticas, sociales y educativas han ayudado a construir nuevos modelos teóricos de referencia sobre la alfabetización, como el movimiento crítico de la New Literacy Studies y la posterior aparición de las pedagogías multi-alfabetizadoras o *multiliteracies*.

El movimiento de la New Literacy Studies (The New London Group, 1996), formado por investigadores que trabajan desde la antropología lingüística, critica la manera en que la alfabetización ha sido entendida durante el siglo pasado, a saber, como habilidades lingüísticas discretas de los individuos, y ofrece un modelo alternativo para entender el papel que tienen las nuevas formas de alfabetización dentro de prácticas sociales y culturales específicas. Este movimiento sitúa en primer plano la importancia que tienen las distintas prácticas culturales, sus usos y funciones comunicativas dentro del contexto social de adquisición de una comunidad concreta. Martin-Jones y Jones (2000) recopilan varios estudios con distintos colectivos de inmigrantes en Inglaterra y muestran como los estudiantes inmigrantes llegan a las escuelas con repertorios lingüísticos muy diversos que han adquirido a través de prácticas variadas fuera de la escuela y con propósitos muy distintos a los escolares, aunque estas prácticas no se consideran dentro del espacio escolar, de forma que la escuela asume como tarea "enseñar" a los estudiantes inmigrantes y a sus familias cómo deben abordar las prácticas alfabetizadoras dentro de sus hogares, promoviendo prácticas educativas que muy poco tienen que ver con las que se desarrollan de forma natural en sus contextos culturales de referencia, con el objetivo final de sustituirlas por otras de más "normalizadas" (Taylor, Bernhardt, Garg y Cummins, 2008). Otro ejemplo es el trabajo de Wagner (1994), que ejemplifica distintas prácticas de alfabetización asociadas con la asistencia de estudiantes de Marruecos a las escuelas coránicas y habla del desarrollo de habilidades y estrategias lingüísticas y de aprendizaje que son distintas a las que se valoran y utilizan en las escuelas oficiales del país. Duranti y Ochs (1996) denominan *syncretic literacies* este tipo de prácticas, que no sólo emergen en relación al aprendizaje de la lengua o de los textos, sino fundamentalmente debido a la realización de actividades distintas en contextos de uso diversos.

Además, desde las pedagogías multi-alfabetizadoras o *multiliteracy pedagogies* se sugiere expandir la noción de alfabetización y sus aproximaciones pedagógicas, e incorporar las nuevas formas de discursos y de

textos multimodales que se generan en la sociedad de la información. El término *multiliteracies* (Cope y Kalantzis, 2000) se ha usado para describir un complejo abanico de habilidades multimodales que se necesitan desarrollar de forma simultánea para comprender, crear, manejar y comunicar formas de conocimiento e información compleja en las sociedades globalizadas. Estas "*multiliteracies*" incluyen tanto las habilidades de alfabetización tradicionales como las nuevas habilidades de alfabetización digital que están asociadas con las tecnologías de la información y la comunicación. En concreto, justifican la necesidad de incorporar esta definición por dos razones: primero, piensan que la enseñanza de la alfabetización actual tiene que dar respuesta a la diversidad cultural y lingüística característica de las sociedades globalizadas y, segundo, que ésta formación tiene que permitir trabajar con la multiplicidad de formas textuales que han aparecido como consecuencia de la expansión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

A partir de estas premisas básicas, durante la última década han aparecido nuevas aproximaciones metodológicas y didácticas que reconocen la necesidad de trabajar a partir de las prácticas de alfabetización en las lenguas familiares de los estudiantes, así como reconocer su valor educativo (en contraposición a la visión del "déficit"). Por ejemplo, en el contexto europeo destaca el movimiento de las "*pluriliteracies*", que usa las L1 de los estudiantes como recurso para promover el desarrollo de habilidades críticas de conciencia fonológica y fomentar una escuela realmente inclusiva en términos lingüísticos y culturales para todos los estudiantes (Perregaux, 2001). La ideología que hay detrás de este movimiento no es tan solo el aprendizaje de las lenguas, sino que también se trata de:

una amplia cultura lingüística y plurilingüe que incluye al mismo tiempo el desarrollo de actitudes importantes para el aprendizaje de las lenguas, especialmente el ejercicio de una forma de investigación, de resolución de problemas sobre las cuestiones de la lengua, del descubrimiento e interés sobre las otras lenguas para conocer mejor la propia (o propias) y de actitudes que tendrían que permitir a los estudiantes construir imágenes favorables de las lenguas que conoce, aprender y que entiende de los otros interlocutores que las hablan (Perregaux, 2001:331).

En Estados Unidos, además se empieza a hablar de las prácticas de alfabetización de los estudiantes multilingües procedentes de minorías como "fondos de conocimiento" que pueden usarse como instrumentos para que los profesores comprendan el potencial educativo y el sentido de algunas prácticas educativas familiares y las incorporen al aula (González, Moll, y Amanti, 2005; Martin-Jones y Saxena, 2003). Y finalmente en Canadá, surge todo un movimiento para introducir las lenguas familiares dentro del currículum escolar, los proyectos de "*dual-language*" (Schecter y Cummins, 2003), que buscan promover la alfabetización y la biculturalidad en la lengua familiar y la de la escuela. Uno de los puntos más interesantes de esta aproximación es que surgió para contrarrestar la inexistencia de profesorado bilingüe en las escuelas multilingües de Thornwood (Ontario) y, para ello, lo que hacía es involucrar como recurso fundamental para el proceso de alfabetización a las familias inmigrantes, a través de la elaboración de "libros viajeros" bilingües, que iban de la escuela al hogar. Más tarde, Cummins y su equipo entran en el movimiento de las *multiliteracies* y empiezan a trabajar desde los mismos supuestos pedagógicos en otras escuelas de Canadá y los Estados Unidos. Por ejemplo, Cummins (2006) recoge varios ejemplos de casos de las escuelas que participaron en el Proyecto Multiliteracies (Multiliteracies Project; <http://www.multiliteracies.ca>) y explica cómo las producciones escritas de los estudiantes en dos lenguas funcionaban también como "textos identitarios" que tenían beneficios positivos para la autoestima y la implicación de los estudiantes extranjeros, así como para la mejora de la comunicación entre las familias inmigrantes y la escuela. De un lado, los pequeños libros permitían contar de forma amplia su experiencia migratoria, sus experiencias vitales y, en definitiva, su manera de comprender el mundo a través de sus dibujos y del uso de su L1. Y, del otro, el uso de su L1 servía de puente para trabajar la lengua que estaban aprendiendo (el inglés), de manera que las producciones escritas eran más complejas que las que se podrían dar inicialmente. Además, en relación a las familias, las ventajas de estas actividades eran las siguientes (Schecter y Cummins, 2003): primero, las familias inmigrantes que desconocían el inglés se podían implicar activamente en las tareas escolares de sus hijos relacionadas con la lectura y la escritura, a la vez que desde el hogar se extendían los conceptos, habilidades e ideas, etc. implicadas en las historias que construían los hijos. Segundo, mediante las grabaciones de los textos en audio, las familias y sus hijos con un dominio limitado del inglés conseguían expandir su conocimiento léxico y las estructuras gramaticales básicas, así como comprender las convenciones arbitrarias de los textos escritos en inglés. Y tercero, la experiencia permitía usar los mecanismos de transferencia lingüística de los niños y de sus familias y, en consecuencia, el desarrollo de habilidades lingüísticas en la L1 y la L2.

Creemos que esta metodología se puede utilizar no sólo dentro de la escuela, sino en relación a proyectos de alfabetización en la L2 con las familias inmigrantes desde la educación no formal, para promover una mayor continuidad entre las prácticas educativas familiares y escolares. El proyecto que presentamos a continuación parte de la base que una de las mayores dificultades a la hora de establecer "espacios de colaboración" entre las escuelas y las familias inmigrantes es la desinformación que ambos suelen tener de las prácticas culturales, sociales y de alfabetización que se producen en cada contexto. Por eso, en la medida que las relaciones de continuidad se establecen sobre la base (no de hacer las mismas actividades), sino sobre la con-

fianza mutua, el reconocimiento de la importancia educativa del otro contexto y de la reciprocidad, el primer paso es conseguir romper las “barreras” (desinformación, prejuicios, etc.) que separan los dos contextos.

2. EL PROYECTO “TEIXINT CULTURES” (ENTRETEJIENDO CULTURAS)

2.1 ¿Qué es y cuales son sus objetivos?

El proyecto “Teixint Cultures” es un programa comunitario de alfabetización de mujeres inmigradas con hijos menores a su cargo, que pretende el aprendizaje al unísono de habilidades lingüísticas académicas en catalán y en sus lenguas de origen, que se basa en la recuperación de cuentos de origen africano² y la posterior elaboración de libros bilingües que puedan usarse como material educativo en las bibliotecas y las escuelas.

El proyecto se enmarca dentro del ideario de objetivos y actividades lectoras que se promueven desde la biblioteca pública infantil de la localidad donde se desarrolla la actividad (UNESCO, 1994), y busca crear estrategias y recursos que hagan posible la presencia viva de las culturas de tradición oral en las bibliotecas y también ponga de relieve el valor de la diversidad lingüística de las personas inmigradas que residen en el territorio español. En otras palabras, es un proyecto en el que las madres africanas y sus hijos menores de 3 años no escolarizados, y voluntarios de la localidad, trabajan juntos para dotar la biblioteca pública de materiales bilingües (y audiovisuales) que respondan a la diversidad cultural y lingüística del municipio, y para promover socialmente una imagen positiva de todas las lenguas y culturas. Es una propuesta para hacer presente los “fondos de conocimiento” de las mujeres africanas a los ojos de la sociedad de acogida, para empoderar las mujeres inmigrantes en relación a su rol de educadoras en el hogar en relación a la lectura, y una forma de establecer continuidades educativas entre la familia, la escuela y el territorio.

El proyecto “Teixint Cultures” se inició en octubre de 2009 como proyecto piloto de innovación educativa en el ámbito de la alfabetización de adultos entre la entidad GRAMC (<http://www.gramc.org>), el grupo de investigación ‘Cultura i Educació’ de la Universidad de Girona (<http://culturaieducacio.wordpress.com>) y la biblioteca infantil d’en Massagran de Salt (<http://www.bibgirona.net/salt/index.htm>). En definitiva, queremos promover desde la educación no formal el establecimiento de continuidades educativas entre las actividades de lectura y escritura que se producen en la familia y en la escuela, la formación continuada de las personas a lo largo de toda la vida y el apoyo a las culturas de tradición oral.

Específicamente, el proyecto busca:

1. Mejorar el catalán de las mujeres inmigrantes africanas y de sus hijos no escolarizados y escolarizados, promoviendo actividades de aprendizaje a través del uso de su L1 como recurso educativo (dual-language);
2. Aumentar la autoestima y el sentimiento de autoeficacia (*empowerment*) de las mujeres africanas en su función educativa en el hogar, especialmente en relación a la lectoescritura y a la narración de cuentos con sus hijos;
3. Iniciar a las mujeres inmigrantes en el uso de las nuevas tecnologías de la información como recurso para su formación continuada y como apoyo a la escolarización de sus hijos (alfabetización digital);
4. Potenciar el trabajo colaborativo entre mujeres de distintos orígenes culturales y favorecer la creación de redes estables de apoyo y de relación fuera del hogar;
5. Establecer continuidades educativas entre las prácticas educativas familiares y las escolares en relación a la alfabetización de los hijos.
6. Animar la asistencia de personas extranjeras adultas y de sus hijos menores de tres años a los espacios culturales normalizados, y su participación en actividades lectoras iniciales que faciliten la incorporación de sus hijos a la educación infantil.
7. Aumentar la presencia de materiales bilingües en los servicios culturales y educativos públicos y garantizar que los usuarios de la biblioteca infantil de Salt puedan acceder a materiales escritos en su L1;
8. Crear espacios de trabajo colaborativo entre personas de origen nacional y las de origen extranjero en relación a la lectura de cuentos, libros y narraciones orales bilingües.
9. Difundir la presencia y el valor de las lenguas y de las culturas (orales y escritas) de las personas de origen inmigrante en la sociedad española, y promover desde la biblioteca la multiculturalidad como valor esencial para fomentar la cohesión social.

² La elaboración de “cuentos bilingües africanos” se explica en nuestro proyecto porque este es el colectivo mayoritario de personas extranjeras del municipio de Salt, pero el proyecto debe entenderse en sentido más amplio, ya que no se limita a comunidades concretas, sino que está abierto a todo el mundo.

10. Aumentar el tejido educativo de la localidad de Salt, dinamizando actividades comunitarias dentro de la biblioteca pública y favoreciendo la implicación de otros agentes educativos dentro del programa (voluntarios, entidades, asociaciones locales, escuelas, practicantes, etc.).

2.2 Procedimiento, participantes y metodología de trabajo

Nos reunimos una vez a la semana de forma periódica, los martes de 10 a 12h, en la biblioteca infantil Mas-sagran de Salt con un grupo de mujeres africanas y sus hijos menores de 3 años. Las personas de referencia son una educadora, 2 investigadores y 5 voluntarios de la comunidad. Empezamos inicialmente con un grupo de 10 madres que asistían al programa de alfabetización de la entidad GRAMC y que venían de forma voluntaria a la biblioteca, pero actualmente han pasado por el programa unas 30 madres de orígenes diversos (75% Marruecos, 15% Gambia, 5% Senegal, 3% Mali y 2% Algeria), de niveles educativos variados (desde madres analfabetas hasta universitarias), con una media de estudios básicos.

A pesar de las peculiaridades de cada caso concreto, todas las mujeres tenían en común: multilingües, situaciones familiares de paro masculino y femenino (rentas bajas), mujeres jóvenes (la media de 29 años) con niños menores de 3 años al cargo y otros hijos más en edad escolar, tiempo de estancia en España entre 3 y 10 años, pocos espacios de relación en el municipio, escasos contactos sociales, mantenimiento de tradiciones culturales de sus países de origen en el país de recepción y fuerte implicación en el cuidado y la crianza de los hijos (personas de referencia para ayudar a los hijos en las tareas escolares).

Para tener un poco más de contexto, en la localidad de Salt hay un 45% de personas de origen extranjero respecto el total de habitantes, y es la primera ciudad española con mayor peso relativo de personas extranjeras. Conviven más de 65 lenguas y 40 países de origen (la mayoría provinientes del continente africano), y en las escuelas públicas hay una media del 85% de alumnado extranjero. La precariedad laboral y la situación de crisis económica ha empeorado las condiciones de vida de las familias inmigrantes y ha empeorado las relaciones de convivencia entre los vecinos autóctonos.

El procedimiento y las fases de trabajo del "Teixint Cultures" son los siguientes:

1. Acogida inicial y presentación del proyecto: los voluntarios acogen a las nuevas usuarias y sus hijos y les enseñan los distintos espacios de la biblioteca. Después les presentan a los demás participantes y se les explican los objetivos y el procedimiento de trabajo. Se habla de la importancia de usar la L1 para el aprendizaje de la L2, también se recogen los datos personales básicos (tiempo de estancia, nacionalidad, lengua(s) familiar(es), otras lenguas que conoce, nivel de estudios, conocimiento de catalán, teléfono, etc.) y los derechos de imagen.
2. Elaboración de los cuentos bilingües: esta fase puede durar varias sesiones. El trabajo se inicia cuando las participantes traen escritos o explican de forma oral en su L1 cuentos que les habían contado en sus países de origen. Gracias a los voluntarios bilingües de las comunidades mayoritarias y a la participación de mujeres con cierto nivel de catalán se pueden compartir los cuentos con todo el grupo y trabajar algunos aspectos del duelo migratorio, del significado de los cuentos y de las situaciones en que se explicaban, y de si mantienen estas tradiciones en casa. Después, en pequeños grupos de 2 o 3 personas (mejor si hablan la L1, pero también se pueden juntar personas que compartan alguna lengua conocida), escriben en su L1 el cuento que han traído para compartir. En el caso de mujeres analfabetas, el procedimiento es el mismo pero una persona explica el cuento y otras personas de la misma lengua lo intentan escribir. El siguiente paso es realizar la traducción del cuento al catalán. Para ello se utilizan los recursos lingüísticos de todos los participantes, educadores y voluntarios, además de usar los diccionarios bilingües de la biblioteca y otros recursos online.
3. Edición, ilustración y revisión del material: una vez están escritos los cuentos, se utilizan los ordenadores de la biblioteca para editar los cuentos en un procesador de texto. Son las mismas participantes las que editan sus cuentos con el ordenador. Para ello, pasan por un proceso formativo básico sobre como usar los programas de tratamiento de texto Office, y sobre usos básicos de Internet. Para escribir textos en lenguas no latinas, como el árabe, se utilizan programas específicos en línea que permiten escribir en su teclado. Una vez terminados los cuentos, se imprimen varias copias y se leen entre todas. En esta última fase se trabaja en grupos un poco más grandes (4-5 personas) para revisar la adecuación de la traducción y del vocabulario usado, de forma que sea lo más fidedigna posible del texto original. A lo largo de este proceso se realizan distintas actividades complementarias dirigidas por la educadora para trabajar aspectos relacionados con la estructura, la narración y la lectura compartida de cuentos infantiles. Los cuentos son ilustrados por los niños que asisten a la biblioteca y/o voluntarios, y los coordinadores hacen el montaje digital de los cuentos.
4. Difusión de los libros bilingües: El trabajo finaliza con la impresión de los libros bilingües y de su difusión a través del blog del proyecto (<http://teixintcultures.wordpress.com>). Actualmente estamos en esta fase y se van a realizar varias sesiones de presentación del libro de cuentos a los que se invitan escuelas, ayunta-

mientos, entidades, bibliotecas, y cualquier otra persona interesada en conocer la experiencia. Los cuentos se pueden bajar desde el blog y la idea es elaborar una guía didáctica con las participantes, educadores y asociaciones de inmigrantes, con algunas propuestas para trabajar los libros en las aulas y las bibliotecas públicas, para que sirvan de recurso educativo para el aprendizaje de la L2 y la L1.

También es importante comentar que durante las sesiones los niños menores de 3 años participan junto a los voluntarios en actividades educativas y lúdicas alrededor de la lectura en una "bebeteca" que hemos diseñado dentro de la biblioteca. Además, durante las distintas fases del proyecto se van incorporando personas nuevas a la actividad, de manera que se hace necesario que las participantes asuman distintos roles y funciones durante el trabajo. De hecho, se potencia el uso compartido de los recursos personales y comunitarios, así como la ayuda mutua dentro del trabajo colaborativo. En una misma sesión pueden haber distintos grupos de mujeres en cada una de las distintas fases del proyecto, por eso se anima a las personas que ya han terminado su aportación que continúen asistiendo a la actividad como "mentoras" o guías de las nuevas participantes, y que trabajen junto a los educadores y los voluntarios para hacer crecer el programa. Esto ayuda a aumentar la autoestima y la implicación de las personas en el proyecto, al establecimiento de relaciones de proximidad con personas de orígenes distintos, ayuda a romper estereotipos y permite construir fuertes lazos de confianza y de identidad grupal.

Durante todo el proceso de recogida y elaboración de cuentos bilingües se utiliza una metodología participativa basada en el *dual-language*, en la cual se parte de textos (orales y/o escritos) en la lengua familiar de las participantes y, a través de un proceso de comparación entre lenguas, se aprende el catalán. Así, por ejemplo, las participantes elaboran inicialmente cuentos en árabe, mandinga, wólof, sarajule, etc. y a través de una "lengua puente" que tengan, ya sea el francés en el caso de las marroquíes o senegalesas, del inglés en el caso de las gambianas, o del castellano (en el caso que tengan cierto dominio de esta lengua), llegan a producir el mismo texto en catalán. A este proceso se le suman las ayudas de las mujeres participantes con mayor competencia en catalán, los voluntarios (algunos de los cuales son personas bilingües de las comunidades de origen), educadores y los materiales de la biblioteca. Las participantes pueden usar cualquier lengua para comunicarse con los demás, pero se incita al uso del catalán para su aprendizaje.

Los educadores y coordinadores del proyecto se encargan de repartir a los voluntarios y las "mentoras" por las distintas fases del programa, de forma que todo el mundo sabe qué hacer y qué papel desempeña en todo momento. De hecho, antes de que alguien se incorpore como persona de apoyo, se realiza una entrevista para saber sus intereses en relación al programa y en qué lugar piensa que sus recursos pueden ser más útiles.

Para hacer el seguimiento del programa se hacen reuniones mensuales con todos los agentes educativos implicados en la implementación del proyecto: biblioteca, educadores de GRAMC, investigadores, voluntarios y mentores. En estas reuniones se discuten los problemas, éxitos y las nuevas informaciones, y se toman decisiones a la hora de incorporar cambios en el funcionamiento global de la actividad.

También comentar que de forma paralela a la implementación del proyecto se ha realizado una investigación para evaluar los cambios en el diseño de las actividades y los espacios en la biblioteca, el tipo de organización de las actividades, los usos de las distintas lenguas y las ayudas lingüísticas entre las participantes y los educadores/voluntarios, la satisfacción de las participantes, el conocimiento de catalán, la modificación o no de prácticas educativas familiares relacionadas con la alfabetización, y en general la consecución de los objetivos del proyecto. La idea es poder evaluar el impacto del proyecto en la comunidad y su posible implementación en otras localidades. Así, todas las sesiones han sido registradas en vídeo, se han hecho anotaciones en un diario de campo, se han administrado pruebas de competencia de catalán, entrevistas en profundidad y cuestionarios sobre los usos lingüísticos de las participantes en el hogar y el entorno social.

2.3 Algunos resultados iniciales

Explicamos globalmente los primeros resultados obtenidos en relación a la consecución o no de los objetivos iniciales por 10 de las mujeres participantes, y ejemplificamos con extractos de las entrevistas algunos de los apartados³.

Los principales beneficios del programa de caras a las mujeres africanas han sido:

1. La mejora del conocimiento de catalán oral y escrito. De las 10 participantes iniciales, que tenían un nivel de conocimiento casi nulo del catalán pero que estaban bien alfabetizadas en su L1, un 80% supera los niveles de competencia A1 en catalán de la Generalitat al cabo de un año de asistencia al proyecto.
2. Hay palabras que no entiendo nada. Pero cuando vine a la biblioteca, esto me ayudó mucho a practicar porque hay gente que habla catalán que están aquí, y con esta gente podía practicar. Porque en la calle o en casa no, sólo en la biblioteca o cuando

³ Los extractos están traducidos del catalán. Las cursivas indican el uso de la lengua propia durante la entrevista.

hay una situación... como...cuando habla con la maestra de mis hijos... si que antes me costaba mucho, pero ahora... mejor. (M., Senegal, 26 años. 2 años en Cataluña).

3. Mayor uso de su L1 en situaciones formales de lectura y escritura, y adquisición de estrategias de aprendizaje de la L2 a partir de la comparación entre lenguas.

4. Paso de actitudes neutras a actitudes positivas respecto el aprendizaje del catalán y el mantenimiento de sus propias lenguas en el hogar, de caras a la educación de sus hijos.

Crees que será útil para tus hijos tener cuentos bilingües, en tu lengua y en catalán? ¿Por qué?

El futuro... necesito mi hijo que si habla, si escriben una carta.. que escriba en árabe o no sé qué, y que mi hija estudiar catalán también para escuela. (H., Marruecos, 27 años. 2.5 años en Cataluña)

Sí, és muy útil porque los cuentos de las personas mayores que ya se han muerto no mueran, y que continúen presentes en nuestros hijos y en nuestros nietos. (R., Marruecos, 40 años. 2 años en Cataluña)

5. Incremento de la seguridad, percepción de autoeficacia y autoestima en relación a su rol como educadoras y como madres.

A mi me gustaría... continuar en el programa hasta que pueda hablar bien el catalán como hablo la lengua árabe clásica y poder ayudar a la gente que no saben o no entienden el catalán. Me gustaría continuar aquí hasta que sepa bien escribir en la lengua árabe, y ayudar a otros a aprender. La lengua lo es todo. Si tu hablas las lenguas del país donde vives, no necesitas ir a ningún otro sitio. (H., Marruecos, 27 años. 2.5 años en Cataluña)

6. Construcción de una identidad lingüística y cultural segura y multilingüe.

Es importante saber muchas lenguas. La Wissame (hija) sabe francés, catalán, inglés, árabe y castellano... todo. Y yo sé árabe, catalán, francés y un poco de inglés. (N., Marruecos, 41 años. 3 años en Cataluña)

7. Incorporación de prácticas narrativas y otras actividades lectoras bilingües en el hogar y mejora en la relación de ayuda a las tareas escolares con sus hijos.

Sí, antes me sentía una ama de casa, y que no había nada más que eso. Ahora ha cambiado todo, siento que estoy trabajando fuera de casa. Ahora siempre ayudar a mi hijo en los deberes de la escuela, siempre. Antes no, que no lo entiendo nada, antes. Que dibuja un gos, escriure aquí neta... no lo saps que es neta, té potes.. no saps qué es potes... pero ahora lo entiendo todo, cuando veure el dibujo e llehir el text, yo lo saps como ayudarla. (H., Marruecos, 27 años. 2.5 años en Cataluña)

8. Aprendizaje de habilidades básicas de alfabetización digital y puntualmente uso autónomo de los ordenadores en la biblioteca.

9. Participación en otras actividades de la biblioteca solas o con los hijos, adquisición de libros y revistas en préstamo, etc.

Antes yo estaba en casa con mi hijos y ahora vengo a la biblioteca y puedo estudiar, es una cosa muy buena que me hace muy feliz. (R., Marruecos, 40 años. 2 años en Cataluña)

El año pasado mi marido estudiar a la bombero y yo comprar libros. Ara saps que en la biblioteca hay muchos libros que ayudar. ¡Ya no puede comprar más! Venir a la biblioteca y llevarlos. (R., Marruecos, 23 años. 4.5 años en Cataluña)

10. Mantenimiento de redes sociales del programa entre personas de distintos orígenes fuera de la biblioteca.

Dentro de un mes vamos a presentar el libro de cuentos bilingües africanos que han elaborado las mujeres de Salt en el marco del programa, y que vamos a repartir a las escuelas y bibliotecas públicas. Creemos que el impacto social del proyecto se podrá ver a medio-largo plazo. La presencia de materiales educativos escritos en las lenguas de origen de las personas inmigradas dentro de los espacios culturales normalizados ayudará a reconocer la riqueza cultural de los países africanos y a romper la imagen de "déficit" que se suele atribuir a las personas procedentes de países en vías de desarrollo. Otra idea clave del proyecto es poner de manifiesto la importancia que tiene la L1 de las personas de origen extranjero para el aprendizaje del catalán. Las escuelas pueden usar estos libros como recurso educativo para trabajar vocabulario, estructuras lingüísticas, etc. al mismo tiempo que aprenden más cosas sobre las lenguas, tradiciones y culturas de origen de su alumnado. Y esto puede implicar abrir nuevas formas de relación y participación de la escuela con las familias inmigrantes y sus hijos.

Falta realizar la segunda gran fase del proyecto, que se basa en establecer puentes de relación con las escuelas y las asociaciones de inmigrantes de la localidad para que se impliquen y den continuidad al proyecto.

También la misma biblioteca ha ido transformándose a lo largo del programa, incorporando fondos de materiales bilingües, programas informáticos específicos para poder escribir en distintas lenguas, organizando los espacios, creando la bebeteca y un espacio de consulta de diarios y revistas en distintas lenguas para los adultos.

3. CONCLUSIONES

La biblioteca pública es un espacio privilegiado para promover actividades educativas que movilicen los recursos culturales de la población adulta inmigrada en beneficio de toda la sociedad. Al ser un espacio normalizado de relación entre personas de distintas edades, lenguas y culturas, facilita el establecimiento de redes

sociales donde se distribuye y comparte el capital social de las mujeres inmigrantes (Coleman, 1997), además de ser un modelo para promover la construcción de imágenes positivas sobre la diversidad que ayude a promover la interculturalidad, el multilingüismo y la cohesión social en el territorio.

La "cultura escolar" es tan potente que es necesario trabajar desde el ámbito comunitario con las familias inmigrantes para poder incorporar, poco a poco, cambios dentro de la escuela para que ésta reconozca la riqueza cultural de los colectivos de personas de origen africano y la aproveche para desarrollar iniciativas de enseñanza y aprendizaje innovadores, que aborden el tratamiento de la L1 de las personas extranjeras para promover el aprendizaje de la L2.

Contrastar las prácticas y estrategias educativas entre el hogar y la escuela puede ayudar a los estudiantes procedentes de minorías a valorar su legado cultural e identitario como un recurso positivo para el aprendizaje de los contenidos y la lengua de la sociedad receptora y, en consecuencia, beneficia su proceso de adaptación escolar y su rendimiento en general. Además, para los familiares procedentes de minorías culturales, que suelen sufrir procesos de discriminación y opresión por parte de la sociedad receptora, puede ser una buena forma de empoderarlos en relación a su rol como educadores, aumentar su autoestima y aproximarles a la cultura escolar para que participen en ella. Para la escuela esta también es una buena oportunidad para que los profesores valoren los recursos que tienen todas las familias y las incorporen a sus prácticas educativas, y para que hagan explícitas algunas de estas dinámicas inconscientes que inciden en cuestiones como la identidad cultural y lingüística, y las relaciones de poder con el alumnado extranjero y sus familias.

Creemos que el proyecto que presentamos es un buen punto de inicio para romper estas visiones deficitarias y trabajar en el sí de la equidad social y educativa de las personas extranjeras. Esta puede ser una forma no muy costosa de establecer continuidades educativas entre las prácticas educativas del hogar y la escuela. Los beneficios de los que hablamos no son sólo a nivel de conocimientos para los estudiantes extranjeros y sus familias, sino también a nivel de habilidades y de estrategias adaptativas que ayuden a formar personas críticas, reflexivas, con una identidad y autoestima bien definidas que les permitan establecer un diálogo con la cultura dominante y les ayude, en definitiva, a vivir de forma más satisfactoria su experiencia migratoria en la sociedad de acogida. Lo que se plantea, en definitiva desde nuestro proyecto, es la necesidad de repensar los cimientos teóricos, metodológicos e incluso políticos de los servicios de alfabetización para adultos inmigrantes y sus consecuencias educativas para ellos y sus progenitores.

BIBLIOGRAFÍA

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Colectivo IOE (2006). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid: CIDE.
- Coleman, J. S. (1997). Family, School, and Social Capital. En L.J. Saha (Ed.). *International Encyclopedia of the Sociology of Education* (pp. 623-625). Oxford: Pergamon.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2000). Multiliteracies: The beginning of an idea. En B. Cope y M. Kalantzis (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 3-8). London: Routledge.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- Cummins, J. (2006). Identity texts: The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy. En T. Skutnabb-Kangas, O. García y M.É. Torres Guzman (Eds.). *Imagining Multilingual Schools: Languages in education and globalization* (pp. 51-68). Clevedon: Multilingual Matters.
- Duranti, A. y Ochs, E. (1996). *Syncretic Literacy: Multiculturalism in Samoan American Families*. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Research Report No 16. University of California.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnership. Preparing educators and improving schools*. Colorado: Westview Press.
- Gabrielli, L. (2010). *Los procesos de socialización de los hijos e hijas de familias senegalesas y gambianas en Cataluña*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- García, F.J.; Rubio, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- Gibson, M. A. (1997). Complicating the immigrant/involuntary minority typology. *Anthropology & Education Quarterly*, 28(3), 431-454.
- Gibson, M. A. y Ogbu, J. U. (Eds.) (1991). *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrants and Involuntary Minorities*. New York: Garland.
- González, N., Moll, L. C., y Amanti, K. (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing practices in households and classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Lalueza, J.L., Crespo, I., Pallí, C. y Luque, M.J. (2001). Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura y educación*, 13(1), 115-130.
- Martin-Jones, M. & Jones, K. (Eds.) (2000). *Multilingual literacy: Reading and writing different worlds*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Martin-Jones, M. y Saxena, M. (2003). Bilingual resources and 'funds of knowledge' for teaching and learning in multiethnic classes in Britain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(3-4), 267-282.
- OCDE (2006). *Where immigrant students succeed - A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Recuperado el 10/12/2010, de <http://www.oecd.org/dataoecd/9/38/36664934.pdf>
- Oller, J. y Vila, I. (2010). Effects of sociolinguistic environment and the length of residence on the linguistic performance in Catalan and Spanish of sixth grade immigrant pupils in Catalonia. *Sociolinguistic studies*, 4(1), 63-84.
- Ortiz, M. (2008). Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers*, 87, 253-268.
- Paludarias, J. M. (2002). Escola i immigració estrangera a Catalunya: la integració escolar. *Papers. Revista de Sociologia*, 66, 199-213.
- Pàmies, J. (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Perregaux, C. (2001). L'intégration sociale et scolaire, aussi une histoire de langue(s)? En Perregaux, C., Olay, T., Leanzo, Y. y Densen, P. (Eds.). *Intégrations et migrations* (pp. 317-335). Paris: L'Harmattan.
- Schechter, S. y Cummins, J. (2003). *Multilingual Education in Practice. Using Diversity as a Resource*. Portsmouth: Heinemann.
- Taylor, L. K., Bernhard, J., Garg, S. y Cummins, J. (2008). Affirming plural belonging: Building on students' family-based cultural and linguistic capital through multiliteracies pedagogy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8 (3), 269-294.
- The New London Group (1996). *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review, 66(1), 60-92.
- UNESCO (1994). *Manifiesto de la UNESCO sobre la biblioteca pública*. Recuperado el 28/01/2010, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001121/112122so.pdf>
- UNESCO (2000). *La educación para Todos (EPT)*. Recuperado el 27/01/2011, de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>
- Vélez-Ibáñez, C. y Greenberg, J. (1992). Formation and transformation of funds of knowledge among U.S. Mexican households. *Anthropology and Education Quarterly*, 23, 313-335.
- Vila, I. (1998). *Família, escola y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Vila, I. y Casares, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Horsori.
- Vila, I., Siqués, C. y Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona: Graó.
- Wagner, D. A. (1998). Putting Second Language First: Language and Literacy Learning in Morocco. En Y. Durgunoglu y L. Verhoeven (Eds.). *Literacy development in a Multilingual context: cross-cultural perspectives* (pp. 169-183). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates