

TERCERA PARTE: UNA PROPUESTA FORMATIVA Y TRANSFORMATIVA EN EL AMBITO DE LA
INTERCULTURALIDAD

CAPÍTULO 1: EL PROFESORADO COMO AGENTE Y SUJETO EN CONTEXTOS MULTICULTURALES.

En este capítulo, he focalizado el análisis del papel que puede tener el profesorado como factor vital en los procesos de cambio educativo. En la primera parte de la tesis, hemos repasado, analizado y reflexionado sobre algunos de estos factores de cambio desde la práctica directa durante mis años de experiencia docente y de atención psicopedagógica.

En la segunda parte de la tesis, hemos visto como a través de una metodología determinada de formación-acción, el profesorado podía implicarse directamente en su formación a través de una acción reflexiva sobre sus prácticas convirtiéndose entonces en protagonistas de los cambios e innovaciones que su escuela realizase. Ahora me propongo contrastar esta narración retrospectiva, con algunas corrientes teóricas que desde diversas ópticas analizan temas relativos a nuestro mundo educativo y escolar. Lo que me interesa extraer de ellas, es su posicionamiento frente a la función escolar y el papel del profesorado en nuestras sociedades occidentales. Todas las corrientes de una forma u otra se posicionan frente al binomio reproducción-producción, estabilidad-cambio, resistencia-transformación, para explicar los fenómenos educativos.

Sin embargo, desde la Sociología de la Educación y Antropología Educativa se ha escrito mucho sobre el papel reproductor de la escuela y se ha escrito menos sobre el posible papel transformativo de ésta. Según esta concepción reproductora, al profesorado se le asigna un papel invisible o de mero portavoz frente a la preponderancia del aparato educativo, y a veces incluso se le señala como último responsable en la llamada reproducción cultural y del orden social. Sin embargo, sobre el papel transformativo hay pocos estudios que indaguen sobre la dialéctica que se establece entre rol del profesorado como transmisor y reproductor del orden social y a la vez su capacidad para transformarlo.

Hay pocos estudios, a pesar de que nadie puede negar hoy en día que la función de la escuela, los sistemas educativos, la forma de enseñar, etc. no hayan cambiado desde que la escolaridad se universalizó.

Sin embargo, solo es a partir de los 80 que se empieza a trabajar en este último sentido, fundamentalmente desde el campo de la Sociología de la Educación. La relación entre profesorado y cambio educativo empieza a constituir un tema importante en esta disciplina. Estudios que intentan entender, el papel más o menos activo del profesorado en los procesos de cambio tanto en las prácticas como en nuevos enfoques educativos. Estudios que sitúan al profesorado como colectivo mediador (Bonal, 1995:12) entre el estado y sociedad, entre transmisión y adquisición a través de su función social como reproductor pero también como productor, analizando su grado de autonomía o dependencia frente al sistema.

Acercarnos a estos estudios, nos ayudará a comprender mejor e implementar con una base teórica, los cambios educativos y el nuevo rol que el profesorado debería asumir, en una sociedad crecientemente multicultural y consecuentemente fundamentará nuestra propuesta de formación.

Los procesos de cambio son siempre procesos dialécticos, donde coexisten elementos enraizados en el pasado que se resisten a cambiar, elementos transitorios en procesos de cambio y elementos innovadores, sin que además podamos establecer una única dirección sin vuelta atrás. Resistencias, adaptación y movilización para el cambio, conflictos contrapuestos, son fenómenos de un proceso que se da siempre aunque en nuestra época de forma más acelerada. Por otro lado en el concepto de cambio educativo se superponen diferentes niveles y participan diferentes instancias y personas. Van desde el cambio en el ámbito estructural del sistema educativo (Reformas generales) hasta cambios en los enfoques y valores educativos, cambios en las prácticas, cambios en la selección de contenidos a aprender, cambios en la forma de adjudicar funciones distintas a la escuela, la revisión de conceptos (igualdad de oportunidades, igualdad de acceso, atención a la diversidad, etc.).

Pero ¿Cómo valoraremos si hay cambios educativos reales y donde cristalizarán?

En la opinión de muchos autores y también en la mía, donde más se manifiestan los cambios reales y profundos es en las propias prácticas educativas. Los cambios de fondo en educación escolar, los que verdaderamente dan la vuelta a lo

que se hacía antes, son aquellos que crearán las condiciones para transformar las relaciones sociales y las relaciones con el saber, ayudando a crear nuevos hábitos comunicativos, de confrontación y de intercambio. (Philipp, 1988)

"Si cambiar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos es sustituir unos temas por otros, añadir o quitar contenidos o asignaturas, modificar los libros de textos, etc. el cambio tiene probabilidades de ocurrir y se puede llegar a pensar que los nuevos curriculums se han implantado en la práctica con esas modificaciones. Esta sería una aceptación de cambio curricular o de mejora de la calidad de la enseñanza poco exigente, entendida desde una perspectiva jerárquica. Si en cambio los nuevos contenidos o las sustituciones implican mejora en la actitud ante el conocimiento, entender su valor formativo de otra manera, atender a la asimilación que hacen los alumnos, ver en el aprendizaje un proceso de construcción de significados, conectar las experiencias y aprendizajes previos de los alumnos con el conocimiento elaborado, o realizar nuevas actividades para aprender de otra forma, entonces el cambio requerido es más exigente y la simple plasmación de las expectativas curriculares en un plan tiene efectos poco significativos. Es preciso ver qué cosas y condiciones han de cambiar para que esas prácticas se transformen de verdad." (Gimeno Sacristán, 1993: 163)

Una cosa es pues obvia. Para entender cuando y por que se dan cambios hay que analizar las condiciones que los hacen posible. Un hecho es observable: los cambios en la estructura social, los cambios políticos o de relaciones de poder, los cambios tecnológicos, los cambios de valores, las teorías educativas modernas generan contradicciones y conflictos que afectan siempre al sistema educativo a distintos niveles y lo empujan ha moverse.

Pero, pasa lo mismo al revés. ¿Son posibles los cambios que se desarrollen desde la base, o sea desde las prácticas transformativas y que como una mancha de aceite, puedan promover cambios hacia arriba?. Paralelamente ¿Qué importancia tendrán los propios receptores "alumnos" en estas dinámicas de cambio?

El estudio de los fenómenos educativos y la respuesta a algunas de estas preguntas las podemos encontrar repasando algunos autores que desde corrientes teóricas distintas, contestan los interrogantes sobre la función de la escuela y los fenómenos socio-educativos. Seguidamente expondré de forma breve, las cuatro grandes corrientes que desde la Sociología de la Educación y Antropología Educativa han planteado un marco teórico sobre estas cuestiones. Sobre todo me detendré en su análisis sobre el papel del profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya sea en su rol de transmisores-reproductores, ya sea en su rol de productores de cambios educativos.

1-Bajo el estructuralismo se encuentran dos corrientes, funcionalistas y marxistas. Son dos corrientes ideológicamente contrarias pero comparten los aspectos metodológicos. Se fijan sobre todo en la importancia del "sistema" como elemento que explica los fenómenos o procesos sociales. Sus teorías no consideran al profesorado como impulsores de cambios sino reproductores del sistema.

Dentro de los funcionalistas encontramos a autores como Parsons, y dentro del enfoque marxista-estructuralista autores como Althusser, Baudelot y Establet o Bourdieu y Passeron desde su teoría de la reproducción.

La teoría funcionalista toma fuerza en un momento que la escolarización pasa de ser una realidad dirigida en gran medida hacia las élites, para pasar a universalizarse para la mayoría. Esto ocurre durante las décadas de los 50 y de los 60 en los países desarrollados del mundo occidental. Fue época de gobiernos socialdemócratas y desarrollo de los Estado de Bienestar. Época de reconstrucción. Época del modelo keynesiano de economía. Época de entender la educación como inversión de futuro. En definitiva época de optimismo, expansión, movilidad social, eliminación de la pobreza y la desigualdad.

Este hecho conlleva un cambio en la " función social", y en la percepción de la población de lo que era el sistema educativo. Parecía que una educación generalizada, que formase a todas las futuras generaciones, era garantía de crecimiento continuo para los países. De aquí surge la Teoría del Capital Humano,

(de la que por primera vez nuestra Ley General de Educación del 70 tomó nota) que lleva pareja una concepción meritocrática del esfuerzo personal.

Se plantea la escuela como aquella institución que transmite una cultura universal, sin entrar a analizar si está cultura es una imposición de la cultura dominante de la clase media-alta. Para esta teoría, había armonía natural entre las funciones que cumplían las instituciones y las necesidades requeridas por la sociedad. Por esto partían de la base que la escuela cumplía con dos funciones requeridas y necesarias para la sociedad. La función de transmisión-socialización-reproducción que transmite de una generación a otra su cultura y sus pautas para hacerse adulto y la función de selección y distribución según capacidades a los individuos, en cuanto habilita a cada uno para el puesto de trabajo que cada uno se merece.

Implicaba de alguna forma un cambio cultural respecto al hecho educativo como patrimonio de todos desde una institución "formal". Implicaba una concienciación generalizada de que el derecho a una educación "organizada desde la escuela" era patrimonio de todos. Iban también a cambiar las decisiones políticas sobre la inversión en educación. Se transformaba tanto la demanda (gran aumento de estudiantes) como la oferta (grandes inversiones en educación) (Bonafant, 1995: 38)

De este modo, esta corriente nos ayuda a clarificar algunas de las funciones que tiene la escuela, pero al plantearlo de forma determinista y unívoca, el profesor se convierte en una correa de transmisión, a lo más en un buen técnico de esta transmisión. El papel del profesorado en los cambios educativos queda anulado no establece relación alguna.

Desde el enfoque marxista-estructuralista sus tesis son opuestas a las del funcionalismo. No hay armonía entre necesidades sociales e instituciones sino intereses en conflicto. La escuela tendrá así dos funciones: reproducir las relaciones de clase y reproducir las fuerzas de trabajo.

Estudian la escuela desde el análisis de una sociedad de clases en conflicto y el estado como legitimador de un determinado orden social, basado en la desigualdad de las clases sociales. Su interés se centra en "los aspectos económicos de la reproducción". Para ellos la escuela no es neutral, sino que sirve

a unos intereses de clase, es un aparato de poder del estado de transmisión ideológica y de reproducción del sistema socioeconómico desigual.

La escuela esconde unos intereses de clase bajo el manto de la "meritocracia", una ideología pretendidamente democrática. Esta corriente teórica aporta un aspecto fundamental para la comprensión del papel que juegan las instituciones escolares en el seno de una sociedad capitalista. Con ellas se pierde la inocencia de la neutralidad y obliga a los docentes a verse les guste o no, dentro de un engranaje socioeconómico, lo que puede estimular la conciencia crítica y autocrítica. Pero, el problema estriba en que no les da puertas de salida. Esta teoría tampoco presta atención a un posible papel activo del profesorado o de otros implicados en los procesos educativos como alumnado, familias, o comunidad.

La teoría de la reproducción cultural es una corriente, marxista como la corriente anterior pero se diferencia de ésta en su foco de atención que lo dirige hacia la "*relación entre educación y reproducción cultural*" (Bonal, 1998: 76), centrándose así en la reproducción de la cultura dominante a través del sistema educativo.

Hablan de como la escuela reproduce las desigualdades a través de lo que ellos llaman la "violencia simbólica" que legitima como única, la cultura dominante o sea la cultura de las clases dominantes sin que esta sea vivida por sus protagonistas como una imposición. Analiza, como se instrumentaliza la escuela para crear las figuras con autoridad pedagógica y por tanto proyectando una idea "neutral" de lo que van a enseñar, cuando en realidad el mensaje no es neutral y tampoco lo más importante y si en cambio es importante desde que figuras sociales e institucionales se emite. "*A través de la violencia simbólica (imposición de la arbitrariedad cultural) el sistema educativo asegura el objetivo de la imposición de la cultura de las clases dominantes como única cultura legítima*" (Bonal, 1995: 17). Esta corriente aporta elementos interesantes, para el docente en cuanto hace relevante la importancia de los símbolos y la forma de transmitirlos.

No es suficiente saber que el mensaje no es neutral, sino que el propio maestro es un símbolo representante de la cultura y clases dominantes, que impone a través del lenguaje pedagógico una forma de ser, de pensar y de actuar.

Pero otra vez, esta corriente teórica, peca del mismo problema que las otras. Es determinista y reduccionista. El maestro es una figura atrapada y utilizada por las clases dominantes, para que ejerza de mensajero convincente en el sí de las relaciones educativas. No da cabida al profesorado como agentes o al menos influyentes en los cambios educativos.

2- El interaccionismo simbólico es una teoría que se desarrolla a partir de finales de los años 70. Dentro de esta corriente encontramos autores como: Young, Woods Delamond, Hargreaves. En ella hacen aportaciones tanto Antropólogos Educativos como autores de la nueva Sociología de la Educación. Su trabajo de investigación se basa en una metodología cualitativa a partir de observaciones "micro" en el aula. Estudian en su interior la organización social, las dinámicas las relaciones interpersonales, las estigmatizaciones. Observan a los protagonistas (profesor-alumnos) y les otorgan la primacía del sentido de lo que allí pasa. Vemos pues que esta corriente parte de una hipótesis opuesta a las anteriores. Para estos autores, son los propios actores educativos que darán significados e interpretarán las realidades educativas dentro del aula. La vida en el aula será fruto pues de las la interacciones, a través de las cuales se irán definiendo las acciones. Opuestamente a las otras corrientes la realidad externa no determinará la actuación dentro del aula. La realidad se irá construyendo dialécticamente. "*Las acciones son consecuencia de un aprendizaje social y a la vez contribuyen a definir la realidad social*" (Bonal, 1995:35-38).

La escuela como institución social proyectará las acciones de los implicados en los procesos educativos. El marco institucional aparece como mediador entre estructura social y acción. Pero es el aula y sus dinámicas que se convierten en el espacio vital de análisis, explicación e interpretación del devenir de los actores dentro de ella.

Esta teoría, aporta un cambio importante respecto a las otras. Da a los actores implicados en el proceso educativo el protagonismo de sus acciones. El profesorado tiene relevancia al ser uno de los polos de definición de la realidad. Este aspecto se revelará fundamental en cuanto retomemos los aspectos formativos relativos a la interculturalidad.

Pero la debilidad de esta corriente es que si bien da un marco metodológico para observar y describir las situaciones interactivas, no llega a dar un marco teórico sólido donde se extraigan las explicaciones de los fenómenos que describe. No establece un puente entre la estructura social y lo que pasa en el aula, no explica tampoco en que condiciones estos protagonistas optarán por un cambio en sus miradas y prácticas

3-La teoría de Bernstein se populariza en los años 70. Este autor, desde un discurso reproductivista, nos habla de las formas lingüísticas que utilizan para comunicarse las diferentes clases sociales. El lenguaje es para Bernstein el principal medio por el cual se cuele "el orden social" a través de lo que él llama códigos culturales distintos. Habla de la utilización de códigos elaborados que utilizan en las interacciones culturales las clases medias y altas que es además el código utilizado en las escuelas (más abstractos, verbales y académicos) y de códigos restringidos que utilizan en las interacciones culturales las familias pertenecientes a las clases más desfavorecidas (más concretos, primarios y menos verbales).

Así, para Bernstein la comunicación o más bien la estructura de comunicación que se da en el seno de cada familia está regulado por la clase social o colectivo cultural de pertenencia. Nos habla de cómo desde la escuela se privilegia de forma implícita el código elaborado, o sea el discurso del poder, de la cultura dominante, no solo a nivel de los conocimientos que se transmiten sino a través de la filtración de sobrentendidos, que conectan más con la forma del saber ser y saber estar de la clase media y alta, mientras que quedan excluidas del discurso escolar la clases más desfavorecidas. Esto es lo que Bernstein llama pedagogía invisible. En esta estructura de comunicación que se daría en la escuela, los

docentes serían para Bernstein los "agentes reproductores del campo de control simbólico" en una sociedad, la capitalista, donde reproducir un cierto orden social pasa por controlar los lenguajes, las imágenes, los iconos que se filtran a través de los distintos medios en las conciencias.

Así, bajo un discurso igualitario se discrimina a un sector de la población, lo cual explicaría según esta teoría, el mayor porcentaje de fracaso escolar que ésta sufre. Sin embargo, lo que le interesa a Bernstein es no tanto constatar la teoría reproductora de la escuela que legitima el discurso del poder como lo hacen otros autores como Bourdieu & Passeron, 1977, sino entender como se dan estas relaciones que tienen lugar dentro de la comunicación pedagógica, como se articula a través de los mensajes "escolares" la reproducción cultural. Le interesa sobre todo el medio, las condiciones a través de las que se reproducen las relaciones de clase, género, o de raza. Le interesa saber también en como éstas se incorporan y que efectos produce "en la conciencia de los distintos grupos sociales". En definitiva comprender mejor la relación entre códigos educativos, códigos culturales y control social y a partir de aquí explicar como se articula esta relación para que la transmisión de dichos códigos sea determinante en la "*socialización escolar de las diferentes clases sociales*". -(Bonal, 1995: 42).

Su metodología implicaba una mirada tanto a nivel micro a través de las interacciones, como a nivel macro a través del análisis de la institución, ya sea en el ámbito material como en el ámbito simbólico, para poder establecer conexiones y entender la relación de un nivel a otro.

Sus estudios son decisivos en el desarrollo de programas compensatorios y tienen gran influencia sobre el famoso *Informe Coleman* de los años 60 en Gran Bretaña y la teoría del déficit. Pero justamente por esta proximidad a las teorías del déficit son criticadas y posiblemente mal interpretadas. A partir, de 1964 Bernstein intenta rectificar, en el sentido de no asociar los distintos códigos a la clase social sino al tipo de habilidades cognitivas que proporciona cada código confrontándolo con los códigos que más se utilizan en la escuela o los que más prestigio tienen.

Pero solo recientemente (años 90) Bernstein se da cuenta que en toda relación pedagógica hay que tener en cuenta también "la cultura y la conciencia de los grupos dominados". Habla de "grietas discursivas" (Bernstein, 1990:105), como espacios para aquello que es "impensable" en las relaciones pedagógicas, y por tanto como espacios alternativos potenciales, pero no se ocupa en avanzar en la descripción de las condiciones que pueden hacer posible el cambio en los diferentes niveles del dispositivo pedagógico. Bernstein sigue pues sin completar una teoría del cambio educativo y del papel que tendrían los agentes (profesores y alumnos) en este cambio. La teoría de las resistencias responde en parte a esta cuestión.

4-A través de la teoría de las resistencias se rompe con la unidireccionalidad en la relación entre poder y transmisión cultural, para dar voz a los protagonistas-alumnos de clase obrera, que resisten al "sistema-opresor" Es una teoría que aún asumiendo la responsabilidad reproductiva de la escuela, da un papel relevante a los actores receptores, que no pasivos, del mensaje educativo para cambiar la realidad que les es transmitida u oponerse a ella. Consideran que la realidad social no se construye unidireccionalmente. Otorgan autonomía a los procesos culturales donde se dan expresiones de creatividad en los "actores sociales" que actúan no solo individualmente si no con verdaderas acciones de resistencia colectiva. *"Los individuos reaccionan ante sus condiciones económicamente desfavorables de manera prácticamente constante: elaborando un sistema de representaciones, de actitudes, de valores. Podemos asimilar esta formación a una cultura, o más exactamente a una subcultura en el interior del sistema nacional.* (Camillieri citando a Willis (1985 :58),

Algunos de los autores más representativos son Willis, Giroux, Flecha. Esta teoría también se nutre de la teoría interaccionista, pero va más allá que ella. Se nutre de ella por que da relevancia a los actores como sujetos activos y creativos en los procesos educativos pero va más allá pues cree que dichos procesos no dependen únicamente de lo que pasa en el aula.

Sus estudios se centran en las dinámicas de los grupos de alumnos de clases desfavorecidas y de minorías, donde se generan climas propicios a la resistencia a lo que para ellos representa la autoridad y al poder que lo viven como ajeno a sus necesidades y motivaciones. De esta forma crean reglas, códigos de comunicación (lingüísticos, corporales, de imagen), verdaderas representaciones, actitudes y motivaciones engendradas por esta subcultura y a menudo opuestas a las requeridas en el recorrido escolar. Fondo de identificaciones compartidas de empatía que no suponen una expresión verbal, verdaderas subcultura de resistencia a entrar en el código. ". (Camillieri citando a Willis (1985 :58),

¿Pero estamos delante de verdaderas estrategias de resistencia? Uno de los problemas de la teoría de la resistencia es que no distingue comportamientos espontáneos de los comportamientos conscientes. Giroux evidencia el peligro de caer en utopías románticas y no tocar de pies al suelo a la hora de saber si hablamos de acciones reproductoras o transformadoras. Así, los alumnos que reaccionan con resistencia o con comportamientos más o menos violentos pueden acabar reforzando los estereotipos sobre ellos y acabar justificando la exclusión del sistema educativo de sectores de clases desfavorecidas de la población juvenil

Estos autores, se sitúan cerca de las teorías de la reproducción pero a la vez son críticos con ella. Se sitúan cerca de la teoría de la reproducción pues consideran que la escuela es el lugar a través del cual las clases dominantes reproducen el orden social. Pero son críticos con ella pues la consideran una teoría reduccionista, que no atiende a la complejidad de las realidades siempre dinámicas y no da lugar a la posibilidad de cambios ni sabe explicar por que a pesar de la función reproductora estos se dan.

Así, esta teoría al defender las acciones de los actores como modificadora de la realidad genera la posibilidad de cambio. Según Giroux aceptando esta realidad que puede ser cambiada por sus actores, se puede incluir en ella a los profesores que pueden llegar a actuar como intelectuales transformativos, si se hacen conscientes del papel que les ha asignado la sociedad y ayudan a racionalizar críticamente a los alumnos las acciones de resistencia descodificando con ellos "e/

carácter hegemónico de las prácticas educativas." (Giroux,1991). El profesor pasará de agente de reproducción a agente de transformación.

El profesorado como "sujeto cultural" en contextos de desigualdad y multiculturalidad

Si bien las diferentes corrientes que hemos tratado en el párrafo anterior, nos han hablado del papel del profesorado como reproductor o como productor de cambios, lo han hecho desde un "profesorado en abstracto". Pero el profesor-educador no es un ente abstracto, si no una persona con historicidad e historia, con pensamiento, con ideas propias, en definitiva con una dimensión individual pero también con una dimensión colectiva con la que comparte un devenir socio-cultural con idearios, creencias, pautas culturales, interpretaciones del mundo, posiciones de clase, etc.

Desde un punto de vista de las prácticas educativas este hecho no se puede olvidar y menos en estos momentos de cambios importantes en la composición socio-cultural de la población escolar. El por que es importante este hecho y hoy más que nunca no se puede olvidar, es lo que explicaremos en este apartado. En él voy a introducir el concepto de profesor como "-sujeto cultural". Y lo haré desde su rol en contextos de desigualdad y multiculturalidad

En la aclaración de este concepto me han ayudado mucho el trabajo hecho por las antropólogas Dra. Silvia Carrasco y Dra. Pepi Soto. Una vez introducido el tema, he optado seguir la pista de autores como Delpit y Wolcott, el matrimonio Spindler que como antropólogos educativos, etnógrafos y a la vez educadores han trabajado este tema desde diferentes contextos socio-educativos.

El docente desarrolla su profesión en una institución social de transmisión de la cultura dominante. Esta institución transmite los saberes, habilidades, destrezas, y comportamientos que la sociedad o más bien las fuerzas con poder en la sociedad deciden que son necesarios. Por tanto son conocimientos cargados de valor social, jerarquizados y priorizados algunos más que otros. El maestro ha sido enculturado dentro de los valores y saberes de esta cultura dominante como ciudadano, y a la vez se ha formado como maestro-profesional en ella, ocupa un

status, una jerarquía más o menos reconocido un lugar en una sociedad estratificada socialmente y desigual económicamente, que le sitúa en un mundo de creencias más o menos contrastadas y confundidas con la realidad. Un mundo donde sus "gafas culturales" le pueden poner en situaciones paradójicas y contradictorias. Desde su profesión docente expone su identidad personal y social a través de la función transmisiva, pero sin ser muchas veces consciente de esta doble dimensión: de docente y de ciudadano. Este hecho le crea muchas contradicciones en el marco de sus actuaciones como sujeto a la vez "enculturado" "representante" y "transmisor" de la cultura dominante pero también por suerte como ciudadano con diversidad de pertenencias identitarias.

"En este sentido, los maestros sujetos-culturales se pueden encontrar en una posición incómoda, representantes de una cultura mayoritaria o dominante y de su reproducción, críticos delante los valores, prácticas, instituciones de muchos de estos aspectos de esta cultura dominante, y vulnerables delante del consenso que puede inspirar la transmisión o la imposición de estos contenidos desde el grupo de profesionales del que forman parte. En definitiva inseguros entre la negociación intercultural y sus propias distancias personales "(Carrasco, 2001: 319-320).

A veces se enfrenta a situaciones que ideológicamente son claras y rechazables (situaciones claras de racismo o discriminación), pero a veces se enfrenta a otras donde puede vivirlas como un cruce de sentimientos entre su condición de miembro de una sociedad competitiva y con escasez de recursos y a la vez con valores solidarios hacia los más débiles.

Muchas de las interpretaciones que hacemos sobre el mundo escolar y en concreto sobre la adaptación de estas minorías provenientes de "universos diferentes" a este mundo escolar, tienen más que ver más con nuestros conceptos como ciudadanos que con nuestros conceptos como profesionales docentes. Cuando el docente enseña a alumnos diferentes a él "cultural y/o socialmente" y por tanto diferente a los lenguajes escolares, la distancia cultural puede llegar a vivir como insalvable debido a la retroalimentación que se crea cuando buscamos causas y consecuencias de los problemas escolares de las minorías.

"Allò que es creu no és fruit de l'arbitrarietat, és fruit de relacionar causes i efectes de manera recurrent, de forma que les explicacions atribuïdes als fets es tornen versemblants a mida que van demostrant la seva "veritat" per manca de contrastació. Qui, per altra banda, s'atreveix a contrastar allò que si es posa a prova pot implicar la tergiversació del món conegut?" (Soto,1999: 173)

Aquí, se produce una confusión entre las dimensiones personales y profesionales. Cuando debemos intervenir sobre lo intercultural y aplicamos una misma fórmula para alcanzar los objetivos más instructivos que para alcanzar los más socializadores y educativos. Así, a veces proponemos actividades donde los chicos no perciben bien lo que queremos enseñarles. ¿Son competencias necesarias para entrar en el mundo mayoritario o son espacios de socialización cuyo objetivo es evitar conflictos.?

Para distinguir estos dos campos nos es muy útil acudir a las propuestas de Spindler como veremos más tarde. También acudimos a las propuestas de Silvia Carrasco, cuando distingue tres tipos de objetivos: de integración socioeducativa, de socialización e intelectuales básicos (Carrasco, 2001: 293). Junto con esta confusión se produce además, el llamado "Efecto Pigmalión" (Jacobson). Cuando actuamos confundiendo estas dimensiones caemos en una pedagogía más compasiva que educativa. Para adaptarnos bajamos niveles y al bajar niveles esperamos menos de los niños. La respuesta de los alumnos es variopinta, pero muchas veces se produce lo que se llama profecía que se cumple a si mismo o "Efecto Pigmalión". El sentimiento de autoestima o bien queda dañado o bien para protegerse se acomoda a lo que esperamos de ellos.

Por eso en los procesos formativos deben trabajarse estas dos dimensiones. La de ciudadano y la profesional, la individual y la colectiva, sin olvidar que formamos parte de múltiples pertenencias. "*La dimensión individual y la dimensión colectiva son esenciales en los procesos de formación.*" (Soto, 1999:.177).

Por tanto, no solo se debe superar la idea de la escuela como institución neutral que mágicamente cumple con su objetivo de igualdad de oportunidades, que de por si ya es importante. No solo se debe reconocer los estereotipos que circulan

en la sociedad y aceptar que la escuela también los transmite. Pero aun se debe ir más allá que el nivel ideológico. Tiene que ver con las "gafas desde donde se mirar la realidad". *"Els i les docents com a subjectes culturals, com persones que també tenen-com els alumnes i les seves famílies-, la seva particularitat ideològica, familiar, social, econòmica, política, és a dir, cultural, com persones que, a més de ser professionals de la docència, son individus socials. On queda la importància del seu bagatge cultural."* (Soto, 1999: 22)

Una de las implicaciones que tiene esta perspectiva formativa que lleva al docente a darse cuenta de que él es también "sujeto cultural" se refleja en los cambios que se producen en su manera de percibir su rol como docente cuando actúa con poblaciones escolares procedentes de entornos sociales y/o culturales distantes de su entorno. Wolcott y Delpit han hecho una reflexión muy interesante basada en su propia experiencia como docentes y en la observación como etnógrafos. George y Louise Spindler exploran las dinámicas de interrelación que se dan en la escuela a través de hacerse conscientes de la "base cultural" de nuestras percepciones, comportamientos y por ende nuestra forma de comunicarnos con los otros "diferentes"

El rol del profesorado como sujetos culturales en el cambio hacia la multiculturalidad en las aulas. (Wolcott-Delpit)

Como antes decíamos, voy a hablar de dos autores que son extremadamente incisivos en el tema que nos ocupa. Son Harry F. Wolcott y Lisa Delpit. Los dos han trabajado en el campo de la etnografía escolar, pero con un elemento que les caracteriza. Han ejercido como maestros y han podido experimentar frente a frente con algunos de los problemas que surgen en las aulas en contextos socioeconómicos precarios y/o con población perteneciente a minorías culturales con riesgo de marginación social. Wolcott, trata el tema a partir de la experiencia en una escuela en un poblado nativo de la costa Columbia Británica de Canadá con niños entre 6-16 años (*kwakiutl*) y Delpit, ella misma formando parte de la minoría afro-americana, explica su experiencia con la población de la minoría

negra de EE.UU.(profesores y alumnos) y también como docente en la Universidad de Alaska trabajando con profesorado nativo.

El rol del profesorado en las aulas multiculturales y multiraciales con población desfavorecida y/o excluidas socialmente, se puede tratar desde diferentes ángulos y perspectivas. Wolcott y Delpit lo hacen desde la perspectiva del conflicto (conflicto respecto a motivación por aprender, falta de rendimientos, hostilidad hacia el docente, culturas de resistencia, indisciplina) en las aulas desde un punto de vista social, cultural y académico y lo hacen poniéndose en la piel de los actores.

A través de su trabajo como educadores han podido experimentar la contradicción entre una sociedad asimilacionista y a la vez una sociedad donde los que en teoría se deben asimilar sufren una discriminación que ni los integra, ni los asimila más bien los segrega o excluye. Han podido experimentar también la distancia social que se da entre profesor y alumnos en este tipo de contextos y que es uno de las variables que pueden influenciar en los conflictos que se generan en las aulas y/o en los supuestos "malos resultados académicos" de los alumnos y alumnas culturalmente distintos.

A pesar de que los dos autores tienen muchos puntos en común, cada uno aporta elementos originales muy relacionados con el contexto donde realizaron su experiencia y su observación etnográfica.

Así, cada autor, tomando como punto de referencia el conflicto a distintos niveles, lo analiza desde núcleos temáticos distintas. Wolcott, tal como he dicho antes, se encuentra ejerciendo como docente en una escuela con población nativa con niños entre 6-16 años en una sola aula (Canadá). Desde el principio sufre un ambiente boicoteador de sus alumnos hacia él o más bien hacia lo que él representa y a partir de aquí reflexiona como comprender mejor que pasa para poder afrontar esta realidad de forma exitosa para sus alumnos. Por eso profundiza en la identificación de las "barreras culturales" que se interponen entre éstos y él (como docente) en el trabajo escolar. Delpit, a través de su experiencia como profesora de magisterio analiza como la "cultura del poder" se filtra a través

del profesor y se internaliza en las aulas. Explica insistentemente la gran brecha de expectativas que hay entre los niños, familias y profesorado de la minoría negra con los niños, familia y profesorado de la mayoría blanca y de clase media en EE.UU. Así como la brecha entre el profesorado negro y el blanco, en una sociedad donde se da una relación peculiar entre minoría negra y mayoría blanca.

Pero independientemente desde donde se aproximan al tema del conflicto, los dos se interrogan sobre el rol del docente en contextos multiculturales y/o de distancia y desigualdad socio-cultural y nos dan muchas claves para aprender a actuar en estos contextos desde una perspectiva crítica y transformadora.

Así, se interrogan sobre el rol del docente confrontado a enseñar a colectivos (alumnos y familias) que no esperan que pasar por la institución escolar les vaya a cambiar demasiado la vida de adulto en una sociedad que les discrimina. Colectivos, que desarrollan mecanismos de defensa buscando su fortaleza en pautas de confrontación y resistencia. Desde este marco de realidad, reflexionan sobre la figura del profesor(en este caso lo viven en su propia piel) y su rol en este tipo de contextos.

Los dos sitúan al docente desde un punto de vista de transmisor de la cultura dominante, y a partir de aquí analizan la actitud de los alumnos y sus familias frente a la adquisición de esta cultura que se les quiere transmitir. Delpit expresa como sus alumnos afro-americanos tenían por un lado una imagen rígida de lo que debía ser para ellos un maestro ideal. O sea una imagen cercana a la imagen del profesor autoritario, directivo y arbitrario de una escuela que hoy llamaríamos tradicional. Pero por otro lado, necesitaban un maestro que expresase "autoridad moral", a través de una relación emocionalmente fuerte con sus alumnos que proyectase un interés especial en "establecer relaciones interpersonales significativas casi de "afiliación emocional." Una relación que expresase exigencia, pero también interés y confianza en ellos. Que no bajase el listón de expectativas.

Esta autoridad, le serviría entonces para proyectar y transmitir a los alumnos una fuerte convicción de que si se esforzaban podían aprender. El alumnado negro,

explica Delpit, esperaba del maestro que fuese claro y conciso en cuanto a los objetivos de aprendizaje a alcanzar.

Wolcott, redonda en otra idea. En según que contextos los alumnos no conseguirán ver al maestro como amigo pues para ellos es una figura que representa al colonizador, forastero, al hombre blanco. Por eso dice que es mejor que los maestros acepten desde el principio que este tipo de alumnos los van a percibir siempre como enemigos y por tanto aceptar que no habrá expectativas compartidas respecto lo que la escuela les puede ofrecer.

"Con este tipo de alumnado (cultura diferente). No se comparten expectativas semejantes respecto a conductas, valores y actitudes". (Wolcott 1993: 252)

La vinculación de estos alumnos con la escuela pasa según Wolcott por querer imitar e idealizar unas pautas de conducta que atribuían a los "dominadores" o sea a lo que Delpit llamaba "cultura del poder", pero a la vez se resisten a ello. Se podría decir que es una forma de articular en sus mentes y corazones dos realidades: la escuela y su comunidad. La vinculación con sus comunidades les marca el sentido de la realidad.

Les implica como futuros adultos. La vinculación con la escuela les ofrece una cierta satisfacción de sentirse dentro del mundo irreal del "poder" y a la vez sentirse más poderosos que el propio "poder" a través de sus actos resistentes. La realidad era que la reacción de los alumnos frente a las tareas escolares era de aparente pasividad y de poca motivación por el esfuerzo *"los alumnos aguantan pacientemente. Ningún esfuerzo"* (Wolcott, 1993: 245).

Pero, esta aparente pasividad se mezclaba con una gran actividad como grupo. Una especie de solidaridad frente al profesor, representante de "los otros con poder". Una tendencia a responder colectivamente a los requerimientos individuales. Por eso los mayores o mejores alumnos protegían, ayudaban o incluso realizaban los deberes de los más pequeños. Eran también solidarios frente a situaciones donde sentían que un compañero era puesto en evidencia por el profesor. Lo trataban de encubrir, para evitar que un determinado alumno y por extensión todo el grupo descubriera sus "torpezas" delante de éste. Las

estrategias de solidaridad frente al maestro incluían resistirse a hacer determinadas tareas y no era fácil para el maestro romper esta dinámica. *"La práctica divide y vencerás era constantemente sorteada se comportaban como compañeros al decidir si hacían o no las tareas"* (Wolcott, 1993: 246).

Sin embargo esta capacidad de cooperar, solo se movilizaba desde el propio grupo y quedaba invalidada cuando el profesor quería utilizarla como recurso pedagógico.

Todas estas circunstancias complicaba además la tarea evaluadora en el ámbito individual. La que hubiesen utilizado para alumnos de la cultura dominante.

Además implicaba que los alumnos que aceptasen aprender, podían ser vistos por el resto del grupo como traidores. El maestro deberá saber que para los chicos que hacen este paso de "aprender" "sin desearlo" lo que el maestro ofrece enseñarles, puede vivirse por sus iguales como una traición. Pero también había aquellos alumnos, como explica Delpit, que parecían ser incapaces para aprender, pero la realidad era que habían escogido esta opción de "no aprender", versus mantener su sentido de identidad y no ser vistos como traidores.

Así, comprendiendo mejor estas relaciones y estas dinámicas que se generan en este tipo de contextos, tanto un autor como otro saben que no existe una respuesta pedagógica "universal". No creen en un profesor "ideal" sino un profesor que entienda bien la comunidad en la que van a ejercer como profesor. Entienda bien la distancia que le separa de sus alumnos. Pero a la vez esta comprensión les sirva para articular una enseñanza hacia las minorías socialmente en riesgo para que la vivan como útil para poder manejarse en la cultura dominante.

"No existe un modelo del buen profesor sino se tiene en cuenta el contexto." Es imposible crear un modelo de buen profesor sin tener en cuenta cuestiones del contexto cultural y de la comunidad." (Delpit, 1995: 37)

Así, los dos cuestionan el discurso de los "profesores progresistas". No por que estén en contra de estas ideas, sino por que están formuladas desde la utopía de la clase media liberal. En este sentido, los dos denuncian esta idea utópica e hipócrita, "pedagógicamente progresista-liberal", como dice Delpit, pero en el

fondo formando parte de los valores de la clase media liberal americana. Ésta, entiende que el tipo de educación "abierta" que quiere para sus hijos va a funcionar bien para todos los colectivos. La filosofía progresista defiende un ideal de profesor "universal". Delpit explica como en EE.UU. los maestros anglo-americanos creen que su forma ambigua de entender la disciplina es universal. Al llegar a la escuela figura que todos los niños tienen la misma concepción abierta e indirecta de la disciplina, por otro lado bastante reciente en las clases medias americanas. Esta forma abierta e indirecta crea en otros niños procedentes de otras culturas una desorientación y les priva de "*entender las reglas de la cultura del poder que se filtra en el aula y que son las reglas que rigen en la sociedad mayoritaria*" (Delpit, 1995: 35)

También cuestionan el papel del "profesor progresista" que busca tender puentes pero que lo hace, o bien adaptando un curriculum diferente con expectativas más bajas (enseñar menos) para este tipo de población escolar o recrean un curriculum multicultural, pero se olvidan que esta población quiere y/o necesita aprender todo sobre la cultura dominante para saberse manejar en el mundo de la mayoría. Wolcott nos dice al respecto: "*Ellos esperan aprender en la escuela algo sobre nosotros, y nosotros insistimos en acercarnos a su cultura que por otro lado ellos ya conocen*" (Wolcott, 1993).

La verdad, dice Delpit, es que esta filosofía "liberal" no ha sido compartida ni contrastada con la opinión y propuestas de otros colectivos sociales, culturales o raciales. Tiene además el defecto de hablar en nombre de todos los niños del mundo. O sea en nombre de un "niño universal" en el mismo sentido que hablaban del "concepto universal de profesor ideal". Por ejemplo Delpit critica la siguiente frase, puesta en la boca de muchos padres o maestros blancos "progresistas": "Yo no veo color, yo veo solo niños", pero ¿Qué mensaje transmite esta frase? Dice Delpit ¿Qué hay algo malo con ser negro, que no se tenga que notar? Es fácil interpretar que no ver el color es en el fondo ver el color blanco. O bien si alguien no ve el color, quiere decir que realmente no ve a los niños y no los acepta tal cual son. (Delpit, 1995: 177) O bien esta otra frase "Yo quiero lo mismo para todos los niños que quiero para el mío". Este posicionamiento, según Delpit lo único que

hace es "asegurar el mantenimiento del status quo y asegura que el poder cultural quedará en manos de los que siempre lo han tenido", pues este concepto de "lo mismo" parte de una igualdad previa no real.

Respecto a las propuestas que desarrollan estos dos autores para ejercer como docente y educadores en este tipo de contextos, los autores son muy claros.

En relación con el dialogo intercultural y antes de entrar en utopías pedagógicas el maestro-educador reconocerá la posibilidad de que pueda haber importantes y sistemáticas diferencias de estilos de vida y en la orientación de los valores que caracteriza a cada grupo sin caer en la tentación de pensar que ellos no tienen cultura y nosotros si. Por eso la falta de expectativas comunes, nos obligará a negociar y como dice Delpit a compartir pequeños acuerdos "*las traducíamos en pactos más que abrir caminos a la confianza.*" (Wolcott, 1993: 252). Estos acuerdos deben incluir a padres negros, profesores negros y miembros de la comunidad tiene que permitírseles participar en las discusiones en relación con que tipo de instrucción esta en los intereses de sus hijos. (Delpit, 1995: 45).

Con relación a lo que se debe enseñar y como los dos autores proponen un difícil equilibrio entre la necesidad de aprovechar el marco escolar como lugar idóneo para aprender a manejar los lenguajes de la cultura dominante sin que este hecho deteriorase o anulase su vinculación identitaria. "*No es necesario anular sus propias lengua pero si enseñar la estándar*" (Wolcott, 1993: 255).

Sumar en vez de restar. Aprender más en vez de aprender menos, sería su lema. Hacerlo además de tal manera, que sus alumnos sean capaces de aceptar esta enseñanza, aunque " no siempre manifiesten "deseo" de aprenderla como dice Wolcott. Para esto es necesario ayudarles a que este proceso, este esfuerzo en aprender "las capacidades de una cultura diferente" lo hagan de forma consciente sin idealizaciones. Ayudarles a separar la utilidad, la funcionalidad de lo que vayan a aprender de los valores culturales que hay detrás. "*No la idealizarán sino que le darán una dimensión utilitaria.*" (Wolcott, 1993: 255)

El maestro no intentará "imponer" su ayuda "paternalista" acercándose a ellos pero a la vez anulándolos, sino que "*ofrecerá ayuda a los miembros del grupo*

dominado que la buscan" "Lo que menos se plantea es la reconversión de sus prisioneros a la cultura de los que les han enjaulado" (Soto, 1999: 267), sino dar la oportunidad de darles información sobre ella.

Los docentes no deben esperar que está actitud de aprender "sin desearlo" quiera decir que los alumnos han "asumido los valores comunes" a las dos culturas. Delpit, comparte también esta idea y además profundiza en el sentido que debe tener este aprendizaje. Enseñarles los códigos de la cultura del poder, pero con un sentido crítico que desvele los mecanismos subyacentes que legitiman las injusticias. Enseñarles también a ser críticos con sus propios códigos.

A los estudiantes se les tiene que enseñar los códigos necesarios para participar enteramente en la cultura dominante de la "American life" no siendo forzados de forma vacía, necia y descontextualizada sino más bien en un contexto significativo. Cuando los estudiantes aprenden la cultura del poder, también tiene que ser ayudados a aprender la arbitrariedad de estos códigos y las relaciones de poder allí presentes.

Solo después de un reconocimiento de la desigualdad del sistema puede el profesor decir: *"Ahora dejarme enseñaros como hacer trampa"* (Delpit, 1995). Y por supuesto hacer trampa es aprender el discurso de la mayoría, siendo consciente que es un discurso aprendido solo para que no seas excluido y discriminado de la sociedad. Es necesario aprenderlo, para tener instrumentos para poder participar plenamente en la sociedad y cultura mayoritaria, aunque ésta no te guste. Solo desde este conocimiento podrás si quieres cambiarla. Pero según estos autores aprender el discurso del poder no significa renunciar a tus otras identidades.

Aceptar este tipo de relación desde la perspectiva de un maestro sensible que quiere ayudar a sus alumnos a mejorar no es fácil. Debemos, no solo conocer algo de su cultura fuera de la escuela, pero también entendernos a nosotros mismos. *"Hacernos conscientes de nuestras propias pautas de conducta cuando las circunstancias nos llevan a entrar en contacto con otros que no comparten la*

misma orientación cultural: "que el maestro se ejercite en examinar su propia cultura como extraña" (Wolcott, 1993:256).

Es imprescindible para un profesor saberse tan sujeto cultural él como sus alumnos para no caer en la tentación de pensar que ellos no tienen cultura y nosotros sí.

La posición de los autores queda definitivamente plasmada con estas frases de Delpit: *"Hacer posible una voz más para resistir un sistema opresivo. Cuando los profesores están comprometidos para enseñar a todos los estudiantes, y cuando entienden que a través de la enseñanza puede haber cambio, entonces la posibilidad de transformación es grande"* y pide por fin a los profesores que *"no solo enseñen lo que saben, si no hacerlo de una forma que pueda transformar y liberar sus estudiantes"* (Delpit, 1995:151-166).

"Cultural Therapy": una propuesta de George y Louise Spindler

Seguidamente y para acabar este capítulo sobre el papel que puede tener el profesorado como factor vital en los procesos de cambio educativo, me referiré a George y Louise Spindler que a través de su propuesta "Cultural Therapy" proponen una vía formativa para hacernos conscientes de la "base cultural" que tienen nuestras interpretaciones, percepciones, comportamientos como "sujetos culturales" que somos (profesores y alumnos) y como influyen en la forma de comunicarnos con los otros "diferentes".

A través de la "Cultural Therapy" se comprende mejor como viven la escolaridad los alumnos de grupos desfavorecidos y/o minoritarios en una escuela que representa la cultura dominante. Desde esta comprensión los Spindler, exploran como poder ayudarles a articular el mundo escolar con su mundo identitario de manera equilibrada sin que renuncien a una escolaridad exitosa.

En nuestro país está aún poco consolidada la rama de la Antropología que estudia los factores que vehiculan y reproducen la transmisión cultural en las distintas sociedades. O sea, lo que denominamos como "Antropología de la Educación". Creo que este "déficit" en nuestra cultura académica debe subsanarse pues las aportaciones de algunos autores en este campo son muy relevantes desde el

punto de vista educativo y necesarias en cuanto a la formación que deberían recibir los docentes, más aun hoy en día que nos abocamos a una sociedad cada vez más multicultural y compleja.

Así, desde el campo de la Antropología de la Educación aunque con una fuerte tendencia hacia la interdisciplinariedad, el matrimonio Spindler hace una de las propuestas más interesantes en el campo de la formación del profesorado en el tema interculturalidad y educación. Propuesta, antes mencionada, llamada "Cultural Therapy". Su propuesta esta basada en su trabajo etnográfico hecho durante muchos años sobre los efectos de las escuelas occidentalizadas en países colonizados, o sobre los efectos de los cambios que se han producido en las sociedades al pasar de rurales a industrializadas y sus efectos en las enseñanzas escolares. Si bien el nombre de "Cultural Therapy" suena un poco chocante y quizás me atrevería a decir que es poco acertado, su propuesta tiene la ventaja que articula cuatro elementos importantes:

La necesidad de hacernos conscientes de la propia cultura en sus múltiples formas, que traducido al terreno de la formación de los docentes, quiere decir que éste se haga consciente de que él es también "sujeto cultural" y entender la extensión y repercusión de esta toma de conciencia en la aproximación intercultural.

La necesidad de definir y de ver como se relacionan y articulan conceptos como "*enduring self*" (traduzco por sentido de identidad-"mismidad" o sentido de continuidad en la vida) y "*situated self*" (traduzco por sentido de "realidad-adaptabilidad" o sentido de poder afrontar las exigencias de la vida cotidiana y sus múltiples formas) y "*self efficacy*" (traduzco por sentido de uno mismo frente a sus capacidades de dar respuestas exitosas a los nuevos requerimientos).

La necesidad de acercarse al mundo de la infancia y adolescencia desde las diversidades culturales, rompiendo con la idea de un concepto que desde la sociedad occidental se tiende a "universalizar".

La comprensión de la escuela como institución básica para el "mantenimiento de la cultura dominante", pero analizándola desde las distancias, cortes y

desigualdades culturales que pueden producirse entre los valores que imparte desde la cultura dominante hacia las dominadas.

Su planteamiento formativo, es un planteamiento incluso innovador en EE.UU. El libro se publicó en EE.UU. en 1994 cuando nosotros empezábamos nuestra experiencia, aunque llegó a nuestras manos en el año 1997 a través de la Dra. Silvia Carrasco. A pesar de no disponer del libro al realizar la experiencia, es sorprendente los paralelismos entre la propuesta formativa de los Spindler y la nuestra, aunque por supuesto la suya estaba más experimentada y sistematizada.

Y sobre todo profundizaba en conceptos muy valiosos para entender lo que se mueve en el interior de las personas. Para nuestro equipo fue muy importante este encuentro. El matrimonio Spindler son para la Antropología Educativa un referente importantísimo y sus tesis tenían ya con anterioridad una gran relevancia para el equipo de la UAB, que llevó a cabo el proyecto de "Formación de Formadores para la Mejora de las Relaciones Interculturales en la Escuela" sobre todo en su segunda etapa. De alguna manera confirmó que la línea que habíamos tomado en los seminarios tenía solidez y que no íbamos desencaminados, aunque está confirmación y el desarrollo completo de nuestra propuesta fuera posterior a la propia experimentación. Aspecto este último que también guarda paralelismos con la propia trayectoria de los Spindler en la puesta en marcha de su "Terapia Cultural": "la fuerza principal de estos esfuerzos es que están fundamentados empíricamente(...) la debilidad esencial de estos esfuerzos es que han sido interpretados como terapia cultural después de haberlos realizado (Spindler, 1994:323; Soto, 1999: 11).

Pero ¿Qué es "Cultural Therapy"?

A través de la "Cultural Therapy" los Spindler ponen en marcha un proceso de formación dirigido a los docentes, que implica explorar las dinámicas de interrelación que se dan en la escuela a través de hacerse conscientes de la "base cultural" de nuestras percepciones, comportamientos y por ende nuestra forma de comunicarnos con los otros "diferentes". La finalidad última del proceso formativo es entender mejor que pasa en esta dinámica de enseñanza y aprendizaje en un

contexto de escolarización formal, donde los alumnos, que no forman parte de la cultura dominante, deben adquirir valores y enseñanzas poco significativos para ellos. Pero su finalidad no solo es entender a los alumnos sino también entender que función debe tener la escuela que representa la cultura dominante para ellos. Como lograr que a través de su paso por esta institución no pierdan su identidad pero si obtengan *"las competencias instrumentales que necesitan para llegar a acceder a la igualdad de oportunidades."*

¿A quien va dirigida la "Cultural Therapy"?

A todos los educadores o formadores de formadores, que incluye tanto a los que provienen de la sociedad mayoritaria como a los que provienen de minorías culturales.

¿Que objetivos tiene?

Para el profesorado la "Cultural Therapy" sirve para:

Repensar, resituarse y cambiar las actitudes más relacionadas con los estereotipos de los cuales no somos conscientes cuando se trabaja en un entorno cultural diferente al nuestro.

Ejercer como aprendices de nuestra propia cultura y nuestro "statu-quo" en ella. Este objetivo repercute a dos niveles. Uno nos hace más sabios pero más prudentes sobre nuestras fuentes enculturadoras. Otra nos enseña que miramos a nuestros alumnos con "gafas culturales" y no desde la universalidad de lo que creemos que es el bien o el mal

Para el alumnado "Cultural Therapy" sirve para

Analizar la "desigualdad de poder" entre cultura dominante y dominada que se dan en las relaciones en el aula, haciéndolas emerger a los ojos de los actores. Al clarificar la situación podrán comprender mejor los factores que juegan en contra suyo lo cual tendrá un efecto desculpabilizador y tendrán más clarividencia y seguridad para saber situarse y mejorar su posición frente a la sociedad mayoritaria y obtener las competencias instrumentales que necesitan para llegar a acceder a la igualdad de oportunidades.

"Para poner el primer escalón para obtener las competencias instrumentales que necesitan para llegar a acceder a la igualdad de oportunidades. El objetivo final es de reforzarlos en vez de culparlos o autoculpabilizarse por su inhabilidad. Es un método para aumentar la comprensión sobre los factores que juegan en contra suyo y para reforzarles para que luchan contra los obstáculos que encuentren."(Spindler,1994: 4)

Para demostrar que estos objetivos son efectivos, los Spindler parten de una hipótesis que a través de su dispositivo formativo comprobarán:

Las dificultades que encuentran muchos alumnos no pertenecientes a las culturas dominantes no son debidas a factores psicológicos sino a factores de "posición socio-cultural". Los prejuicios de los adultos serán determinantes en la relación con los niños. El foco de atención no será pues lo psicológico sino lo sociocultural.

"La posición socio-cultural y la experiencia individual predice mejor los comportamientos en clase que los factores psicológicos" (Spindler,1994: 4)

Su propuesta implica explicitar unos temas básicos desde donde los Spindler se posicionan y desde donde enmarcan el desarrollo de su teoría formativa:

Así, uno de los temas que más interesa a los Spindler son los procesos de adaptación que hacen los humanos frente a los cambios. Para ellos la cultura la conceptualizan como un proceso del que todos formamos parte. Los cambios culturales implican nuevas adaptaciones que a la vez implican cambios en un proceso continuado.

Conceptualizan la escuela como una institución de transmisión cultural que recibe el mandato de desarrollar un proceso cultural con sus alumnos. Será la institución que selecciona y delimita una determinada forma y unos determinado contenidos a transmitir o a omitir, a través de materiales, ejercicios.

En este contexto los maestros serán "agentes culturales" de transmisión.

Desde los alumnos que aprenden considera dos premisas que combinadas crean a menudo problemas a los maestros. La importancia de lo que se aprenden entre

iguales y que los maestros no controlan. La importancia del "bagaje cultural" que traen los niños de su entorno

Para poder aplicar este modelo y desplegar una metodología adecuada, los Spindler desarrollan y aclaran una serie de conceptos básicos y muy útiles para dar profundidad y contenido a los objetivos que pretenden.

Parten de una pregunta básica que es: ¿Cómo los humanos se adaptan a los cambios durante su vida?

A partir de aquí desarrollan dos conceptos clave:

El sentido de identidad (mismidad): "*enduring self*", que viene a ser el sentido de "mismidad" contigo mismo a pesar de los cambios que se operan en tu cuerpo y en tu entorno y a pesar de los acontecimientos olvidados que forman parte de tu "mismidad" actual, del sentir, de tu autoestima y de tu forma de valorarte en el presente. Este sentido es sin embargo independiente de la situación concreta. Así la "*enduring self*" trasciende la realidad inmediata, se desarrolla desde la temprana edad, es un proceso central en la organización de la persona, y es para la mayoría de las personas romantizado e idealizado a un nivel consciente.

El sentido de realidad-adaptabilidad: "*situated self*", que viene a ser la adaptación a la realidad o el sentido de realidad con que afrontamos las exigencias cotidianas. Así la "*situated self*" se desarrolla como respuesta a una situación específica que se encuentra repetidamente la persona. Podrían haber diferentes "*situated self*", incluso en el mismo contexto escolar.

Los autores tienen como hipótesis que para las minorías el "*enduring self*" (sentido de identidad) sostiene a la "*situated self*" (sentido de adaptabilidad).

Por eso, si el "*enduring self*" (sentido de identidad) es reiteradamente interferido por el "*situated self*" (sentido de adaptabilidad), el "*enduring self*" (sentido de identidad) puede quedar tocado y pueden sentirse amenazada la confianza en si mismo. Así, si fracasan en la escuela, es porque no perciben, no comprenden o manejan las relaciones personales instrumentales sobre los que la escuela trabaja. Esto les deteriora gradualmente su autoestima y pérdida de confianza de

su eficacia en situaciones escolares. Pero al mismo tiempo en su vida extraescolar pueden sentirse seguros pues conservan una "*enduring self*" (sentido de identidad) intacto y positivo.

Según los Spindler este hecho es lo que según ellos se da en alumnos de orígenes culturales no pertenecientes a la cultura dominante confrontados a las culturas escolares muchas veces antagónicas a la suya. Implica para estos chicos entrar y aprender pautas culturales ajenas a las suyas, y a la vez preservar su "*enduring self*" (sentido de identidad) para no desorientarse y entrar en conflictos. "*Esto son los problemas de los estudiantes de minorías culturales o de clases bajas en un medio escolar de clase media*" (Spindler, 1994: 15). Cuando estos jóvenes deben afrontar este tipo de conflictos se desarrolla en ellos "mecanismos de defensa" para proteger su autoestima amenazada.

Pero, como ya más arriba decíamos, los Spindler no se limitan a hablar del tema identitario sino que éste lo articulan con lo que significa escolaridad para las culturas no dominantes: "*La escolaridad consiste en una intervención calculada en la vida y en los aprendizajes de los jóvenes que decide que cosas deben ser enseñadas y que cosas no. Es algo culturalmente construido por la decisión de la cultura dominante. Sin embargo muchos de las enseñanzas son irrelevantes para el día a día tanto para la mayoría como para la minoría*" (Spindler, 1994:28)

Hay otro concepto básico que clarifican los Spindler, el concepto de "*self efficacy*", que viene a ser la percepción de uno mismo frente a sus capacidades de dar respuestas exitosas a los nuevos requerimientos. Es parecido al concepto de poseer competencias instrumentales. Las dos son situacionales y expresiones de la noción de la "*situated self*" (sentido de adaptabilidad) pero así como las competencias instrumentales tiene que ver con la capacidad de relacionar actividades con objetivos, la "*self efficacy*", es un sentimiento más interno, está más ligada a las potencialidades que uno ve en sí mismo para poder dar respuesta en un determinado contexto a través de las competencias instrumentales de que dispone. Por eso, el concepto de *self efficacy* es aun más complejo, pero también parece más útil para explicar determinados fenómenos y

ayudar a los alumnos de grupos desfavorecidos y/o minoritarios a afrontar mejor su escolaridad.

Por ejemplo: *"un estudiante con un sentimiento de "self effectivity" piensa que puede contestar a las preguntas, aprobar exámenes, leer adecuadamente, acabar el trabajo igual o mejor que los otros"* y este sentimiento por sí mismo le ayuda a conseguir éxito o al revés: "las minorías muchas veces fracasan en los test por no tener este sentimiento de "self efficacy", ya que la relación crucial entre objetivos, valores, tareas, prioridades y habilidades que se necesitan en el mundo escolar, no está internalizadas suficientemente, y esto les hace sentirse inseguros sobre sus propias potencialidades para poder dar respuesta (Spindler, 1994: 24)

"Los niños de otras culturas que no sean blancos (clase media, anglosajones del norte de Europa, protestantes) adquieren déficits en su autoestima cuando fallan en el manejo de las competencias instrumentales en este contexto. La autoestima esta dañada no solo por el fracaso actual pero también por la percepción negativa y bajas expectativas que tienen de ellos los profesores y otros estudiantes" (Spindler, 1994: 23)

Aunque la "enduring self" (sentido de identidad) no requiera el aprendizaje de ciertas competencias para seguir perteneciendo al grupo, si que han de ser aprendidas para poder sobrevivir en la sociedad mayoritaria. Por eso los Spindler creen que en la escuela se debe potenciar la "self efficacy", para no quedar excluido de una sociedad tecnológicamente avanzada y crecientemente compleja.

Los autores sostienen que no adquirir competencias instrumentales en un contexto donde están muy valoradas, desarrolla una pobre autoestima a la vez que empeora las expectativas que los maestros u otros alumnos tienen de ellos. A la persona se le juzga sobre todo por sus buenos resultados en competencias instrumentales y el que no las adquiere desarrolla un pobre concepto de si mismo, que lo vive como un conflicto cultural. Este le puede llevar a diferentes tipos de reacciones desde rechazo a lo "escolar" y a la cultura dominante, pasando por reafirmarse en la suya o por el contrario quererse asimilar y pasar desapercibido, hasta entrar en procesos autodestructivos por falta de identificación con ninguna

de las culturas. Muchas de estas reacciones son reacciones que aunque parezcan irracionales sirven para evitar justamente la autodestrucción. Aunque estas reacciones desencadenen más barreras, el chico que debe hacer un esfuerzo de adaptación las vive como una autoprotección salvando así su autoestima. De alguna manera se pone en juego a través del fracaso a toda la persona y su cultura.

Entendiendo, por tanto el papel relevante que juega en definitiva la salvaguarda de la "autoestima" dicen que lo más importante es mantener la autoestima o al menos no dañar seriamente la "enduring self", y hacer que la "situated self" en relación a la "enduring self" sea tolerable.

Por tanto es necesario que este tipo de alumnado aprenda como hacer adaptaciones situacionales "entenderse con el mundo tal como es" sin destruir su "enduring self" (sentido de identidad).

Así a través de la "Cultural Therapy" se intentará que los profesores desvelen cuales son las competencias esenciales e imprescindibles a adquirir de la cultura dominante por sus alumnos y cuales son las más "ritualizadas y culturizadas" no imprescindibles para manejarse con éxito en la sociedad mayoritaria. Este desvelar las competencias instrumentales esenciales es una de los objetivos a trabajar con los docentes en su formación. *"Ya que ganando en competencias instrumentales aumenta y refuerza el sentido de la auto-eficacia esencial para tener confianza y productividad, una de las primeras tareas de la "Cultural Therapy" es de deslindar las competencias instrumentales de contextos culturales cargados emocionalmente".* (Spindler, 1994: 29)

Pero los Spindler aun van más allá. No solo creen que los docentes deben ser conscientes de ello sino también el propio alumnado minoritario. Por tanto otro de los objetivos de esta formación será como clarificar al alumnado la necesidad de aprender ciertas competencias sin que se sientan amenazados.

Solo será posible desvelar que competencias son imprescindibles y cuales no "desemocionalizadas" quitándoles los valores matriz de la cultura dominante.

Para los Spindler hay competencias instrumentales que son extremadamente importantes aprenderlas en los años escolares. Entre ellas se encuentran por supuesto: lectura, escritura y cálculo. Afinando más los Spindler hablan de "hablar correctamente, tener conductas adecuadas, aprender a como presentarse uno mismo, entender algo del mundo más allá del suyo propio, también son competencias instrumentales que sirven para alcanzar posiciones y éxito material". Pero el problema es que estas competencias no son del todo neutras sino que de alguna manera también transmiten valores y "están cargadas emocionalmente", por tanto es difícil pero necesario enseñarlas o aprenderlas sin consecuencias emocionales.

Por eso la "Cultural Therapy" tiene como fin poder anticipar los "conflictos potenciales", desemocionalizándolos y analizándolos con cierta distancia y objetividad.

¿Que metodología formativa utilizan?

La metodología que proponen plantea en primer término crear las condiciones que pongan en marcha procesos de reflexión y autorreflexión que se lleven a través de diferentes estrategias como la simulación de experiencias culturales e interpretaciones sobre ellas, análisis de casos, formación sobre realización de etnografías. Estas estrategias servirán para hacernos conscientes de la propia cultura en sus múltiples formas (suposiciones, fines, metas, valores), percibida con relación a las otras culturas. Asumir que nosotros somos también sujetos culturales y asumir también que muchas veces sin saberlo transmitimos estereotipos y prejuicios a través de la enseñanza de destrezas habilidades, conocimientos y competencias instrumentales.

Muchos docentes tienen prejuicios prácticamente inamovibles porque están integrados con el propio sentido de su identidad, en general la "enduring self"(sentido de identidad). *La "Cultural Therapy" por tanto implica auto-cuestionamiento tanto para profesores como para niños, no como una confesión o una especie de disculpa hacia los niños, pero más bien para que haya un análisis sobre las creencias culturales que actúa en ambas partes".* (Spindler, 1994: 23)

Por fin cerraremos este apartado con una frase significativa de los Spindler:

"El conocimiento cultural, tanto el propio (familiar, étnico, clase, "gang") y de la otra cultura es crucial tanto para profesores como para estudiantes. Cuando la naturaleza del problema es vista con esta objetividad, las elecciones autodeterminadas se harán con mayor sentido de la realidad y con menor daño."

(Spindler, 1994: 30)

CAPÍTULO 2: BASES PARA UN MODELO INTERDISCIPLINAR DE FORMACIÓN PERMANENTE.

Todas ellas responden a concepciones distintas sobre el papel que ha de desempeñar el profesorado. Desde este Este capítulo tiene tres apartados. En el primero hago un breve análisis sobre cuatro perspectivas posibles en formación permanente del profesorado. Este análisis nos ayudará a poder distinguir que modelos son más propicios para incentivar innovaciones y cambios educativos a través de la formación del profesorado. En el segundo y tercer apartado ya entré más directamente a revisar la formación permanente del profesorado desde la interculturalidad.

En uno lo planteo desde un sentido amplio: Europa y la Formación Intercultural y en el otro planteo un ejemplo concreto de investigación-acción, realizado EE.UU en colaboración con la Universidad de Stanford (California) en centros educativos con minorías en riesgo de marginación.

A través de los tres apartados voy dirigiendo paulatinamente la mirada hacia los modelos que están más próximos a nuestra línea de trabajo. Por fin, este capítulo en su conjunto nos da una entrada al último capítulo donde planteo ya las Bases para un Modelo Interdisciplinar en Intericulturalidad.

2.1. Cuatro perspectivas en formación permanente

Dentro de los diferentes enfoques en la formación permanente que se han dado y que se dan en la actualidad, Ángel Pérez nos propone una clasificación clara que a la vez es una síntesis de otros dos autores, Zeichner(1990) y Feiman-Nemser(1990), citados por Ángel Pérez (1993:399).

En este apartado haré un recorrido sobre los modelos de formación permanente del profesorado desarrollados en las últimas décadas, pero profundizando más en la perspectiva socio-crítica de reflexión sobre la práctica, ya que es la más cercana a nuestra propuesta de formación de formadores en el campo de las relaciones interculturales y nos aporta elementos de contraste. Soy consciente que en este trabajo no podré abarcar otras perspectivas que son muy relevantes en relación a la formación del profesorado en temas de interculturalidad. Me refiero por ejemplo a los

enfoques socio-afectivos que tanto se han utilizado en la educación para la paz y que se revelan como muy fructíferos en los temas de educación intercultural (Amani, 1994).

Mi intención en este primer trabajo es más modesta. Quería buscar paralelismos entre el diseño del programa que presentamos y los modelos de formación permanente que están próximos a nuestra manera de entender la formación del profesorado en activo.

Así, a través del recorrido que efectuaremos a través de este trabajo, observaremos como el modelo propuesto por el programa de formación de formadores en el campo de las relaciones interculturales, concuerda básicamente con la perspectiva de los modelos globales desarrollados sobre formación permanente del profesorado inspirados desde una perspectiva socio-crítica.

Esta confluencia gira en torno al papel central que se otorga al profesorado como protagonistas del cambio.

La formación desde la perspectiva crítica y desde nuestra experiencia no se entiende como un lugar donde se va a recibir pasivamente conocimientos o técnicas para actuar en la práctica cotidiana. La formación se plantea justamente desde la necesidad de que el profesorado se implique directamente a través de una acción reflexiva sobre sus prácticas y la objetivización de éstas. A partir de aquí, surgirán las propuestas de cambio e innovación educativa asumidas e implementadas por el profesorado. *"El profesor/a es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo"* (Gimeno Sacristán citando a Zeichner 1993:422)

Dentro de los diferentes enfoques en la formación permanente que se han dado y que se dan en la actualidad Ángel Pérez nos propone una clasificación clara que a la vez es una síntesis de otros dos autores, Zeichner(1990) y Feiman-Nemser(1990), citados por Ángel Pérez (1993:399)

Él distingue cuatro perspectivas básicas:

- La perspectiva académica
- La perspectiva técnica
- La perspectiva práctica
- La perspectiva de reconstrucción social

En este trabajo he optado por simplificar esta clasificación, integrando la tercera y cuarta en una sola perspectiva aunque con dos versiones, en la que la segunda tiene un planteamiento que penetra más en el análisis de las condiciones socio-políticas que afectan al docente.

Sobre los primeros dos no me extenderé en ellos pues responden a un modelo que se sitúa lejos de la perspectiva de nuestro programa de formación. Sería:

La perspectiva académica que entiende la enseñanza como un proceso de transmisión y de adquisición acumulativa de los conocimientos. El profesor/a es un especialista en su disciplina y su tarea como docente es saberla transmitir.

La perspectiva técnica propone un enfoque más científico del acto de enseñar y busca un paralelismo con el rigor de otras ciencias aplicadas. La calidad en este enfoque se evalúa por el producto, por los resultados finales y no por el proceso.

La perspectiva de reflexión sobre la práctica, con autores como Dewey, Shön y Stenhouse que en su versión más radical, en cuanto al análisis de las condiciones socio-políticas que hace, es denominada como perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, con autores como Giroux, Kemmis o Apple.

Básicamente las dos versiones parten de una crítica contundente a la perspectiva técnica, entendiendo que la intervención pedagógica se da en una realidad psicosocial cambiante contextualizada en un medio ecológico concreto, cada vez más complejo, donde el profesor/a no es un sujeto neutral "*el profesor/a es un profesional que debe enfrentarse a situaciones complejas, cambiante, inciertas y conflictivas*" (Pérez, 1993: 399-402). Quieren romper la distancia entre teoría y práctica, entre conocimiento científico y práctica en el aula.

Ponen el acento en la necesidad de comprender los problemas y comprendernos a nosotros mismos para poder actuar, entendiendo que cada realidad es singular, imprevisible y que, por tanto, no existen fórmulas universales para aplicar. *"Los profesores desarrollan nuevas formas de comprensión cuando ellos mismos contribuyen a formular sus propio interrogantes sobre la práctica y recogen sus propios datos para darles respuesta"* (Imbernon 1994: 75)

Sin embargo, el profesor/a debe resolver problemáticas de naturaleza práctica en cada instante de su trabajo. Para poder pues articular la necesidad de comprender situaciones imprevisibles y complejas con la necesidad de actuar, esta perspectiva opta por potenciar una formación basada en la reflexión sobre la práctica y la objetivización de ésta. Así el docente se convierte en un práctico-reflexivo (Pérez citando a Schön 1983, 1987), en un investigador en su aula, adquiriendo un conocimiento práctico a partir de un proceso de reflexión en la acción. Para esto debe descubrir, revisar y hacer una autorreflexión sobre las teorías implícitas que han marcado consciente o inconscientemente su experiencia. Y esta reflexión la debe hacer junto con sus compañeros, analizando conjuntamente los problemas de cada uno, y desarrollando estrategias comunes de centro. Esta perspectiva pues intenta superar el esquema reproductor de la práctica para convertirse en palanca de transformación crítica de ésta. Para llegar a desarrollarla, estos autores analizan y critican *"el modelo dominante de entender el conocimiento profesional del docente."* (Pérez citando a Schön: 416) y recogen las investigaciones hechas sobre el pensamiento pedagógico de los profesores Clark y Peterson, entre otros autores.

Sin embargo, (Pérez citando a Angulo 1993: 414) nos dice: *"No plantea la posibilidad de construir teorías educativas desde la práctica misma. Su propuesta es en última instancia, una propuesta para acomodar de modo eficiente el conocimiento teórico (externo y descontextualizado) a los problemas educativos y curriculares, pero nunca una reconceptualización y transformación profunda del conocimiento teórico-educativo desde el conocimiento de la práctica"*

Así pues, la segunda versión va más allá: la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, aunque están basada en la propuesta de autores como

Schön, Stenhouse (éste último a caballo de las dos versiones) y otros, analiza la relación dialéctica de la práctica docente, profundizando en las implicaciones políticas, sociales y económicas que influyen en la manera de pensar y en la manera de actuar de éste, a la vez que en el escenario donde se da la relación educativa.

En esta perspectiva nos dice (Pérez, 1993:422) "*se agrupan aquellas posiciones que con matices diferentes conciben la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de enseñanza-aprendizaje*".

En esta propuesta existen dos posiciones, una más radical y la otra más liberal. La primera considera que la escuela debe decantarse claramente hacia una propuesta "ética concreta de justicia, igualdad y de emancipación social de los procesos de enseñanza" (Pérez citando a Giroux, Apple 1993) y la segunda, centra más su atención sobre la democratización de los procesos formativos dentro del mundo escolar optando más por "*una coherencia ética entre principios, intencionalidades y procedimientos educativos democráticos sin especificar de antemano un modelo concreto de sociedad*". (Pérez, 1993)

Para el primer grupo es esencial desarrollar en los docentes la capacidad de reflexionar críticamente sobre el orden social. Se considera al profesor/a como un "intelectual transformador" (Giroux 1990). Su trabajo con los alumnos/as debe potenciar el debate sobre los problemas colectivos y debe dirigirse a potenciarles el interés, y el compromiso crítico con los problemas sociales. El profesor/a tendrá "*el compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social de la comunidad en que viven*". (Pérez citando a Giroux 1993: 422, 423).

Pérez (citado Zeichner 1993 :423) dice como se traduce esta perspectiva en la formación del profesorado "*Preparar profesores que tengan perspectivas críticas sobre las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales y un compromiso moral para contribuir a la corrección de tales desigualdades mediante las actividades cotidianas en el aula y en la escuela*"

Para la segunda posición más liberal el desarrollo curricular debe estar imbuido de valores democrático que se enseñen a través de una práctica efectivamente democráticos. Para "*Que los alumnos/as aprendan y desarrollen como ciudadanos ideas y comportamientos democráticos, hemos de enseñar democráticamente, creando un clima de auténtica participación en el aula y en la escuela.*" (Pérez 1993: 425).

En esta perspectiva, los profesores tendrán una gran autonomía y protagonismo a la hora de construir el curriculum, y, por tanto, su formación requerirá de habilidades intelectuales creativas y de profundización en su conocimiento acerca de los valores educativos y para trasladar tales valores a la práctica del aula.

En este modelo la reflexión sobre la práctica es constante y utilizada de forma sistemática para mejorar su intervención pedagógica.

De allí surge en los años 60 en el Reino Unido, una propuesta de formación que lleva implícita las nuevas teorías de desarrollo curricular y están basadas en la investigación-acción como estrategia para potenciar una formación del profesorado para la comprensión. Elliot (1990) y Stenhouse (1993) son unos de los autores que desarrollan esta metodología que implicará de alguna manera a todo el centro. Por esto se prioriza desde esta metodología la formación en el centro, donde se pueda trabajar sobre problemas reales para poderlos cambiar. Así esta metodología implica un trabajo colaborativo, un trabajo en equipo que amplifique la posibilidad de participación como colectivo.

Como último, me ha parecido interesante recoger, por el alto grado de paralelismo que guarda con nuestro proyecto, las tres grandes líneas que F. Imbernon marca como ejes de la formación permanente, desde una perspectiva de reflexión sobre la práctica:

La reflexión sobre la propia práctica (mediante el análisis de la realidad educativa) y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella.

El intercambio de experiencias, la necesaria actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa

3. El desarrollo profesional en y para el centro mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica y provocar procesos de comunicación. (Imbernon 1994:57)

2.2. Enfoques en formación permanente con relación al tema de la interculturalidad desde una perspectiva europea

En este apartado describiré como se han gestionado los procesos de formación permanente y de formadores en educación intercultural en algunos países occidentales. Debo advertir que es necesario situarlos en su marco histórico-social, teniendo en cuenta los acontecimientos que han marcado sus trayectorias e influido sobre las diferentes opciones formativas en este tema que nos ocupa. La diversidad cultural no es un fenómeno reciente en ningún país. Siempre ha habido diversidad cultural ya sea por procesos migratorios ya sea por diversidad lingüística, regional dentro de los estados nación, aportada por la inmigración interna o relativa a minorías históricas como la gitana o la judía. Esto sin entrar a hablar de culturas populares, de género, de clase, juveniles, etc.

Pero lo que sí es más reciente es el reconocimiento, el hacernos conscientes de que somos parte de esta sociedad multicultural. Y en este reconocimiento, cada país parte de una idea conceptual diferente desde el punto de vista político, social, cultural, económico y ético. Por eso es necesario tener en cuenta como se ha construido el concepto de multiculturalidad en cada sociedad. Esta idea conceptual diferente se perfila en cada país a partir de los procesos histórico-sociales que han dado lugar a las sociedades multiculturales y que han constituido la base para la construcción de un concepto que es más o menos compartido por el imaginario colectivo de aquel entorno social.

Esta conceptualización históricamente construida estará marcada por al menos dos aspectos fundamentales:

Uno será el grado de conflictividad que ha precedido la situación multicultural concreta y que nutre los prejuicios sociales y el otro por las causas que han generado las diferentes olas inmigratorias.

Estos aspectos influirán en la forma de concebir las relaciones con las minorías étnicas y/o culturales. Influirán sobre como estas minorías se ven a sí mismas. Influirán en su mayor o menor encapsulamiento o como dice Ogbu, (1993), en reconvertirse en minorías de casta-involuntarias o en minorías inmigrantes-voluntarias. Influirán en los marcos legales que se establecerán en cada momento. Influirán en la emergencia de nuevas reivindicaciones sociales en un sentido positivo como el derecho a la diferencia, o la lucha por los derechos civiles, o en el sentido xenofóbico como nuevos racismos culturales, nuevos nacionalismos étnicos.

Así, las propuestas formativas de cada país se inscriben en estos contextos determinados y complejos que aunque no las determinan si las condicionan. Por tanto, tienen importancia no solo porque configura una determinada propuesta sino también porque marcará las necesidades formativas y podremos comprender mejor en que marco aparecen éstas.

Pero hay otro hecho que hay que tener en cuenta en la actualidad. La nueva construcción europea y la necesidad de formular una identidad europea multicultural, con un marco de convivencia plural que prevenga una posible conflictividad.

Esto hecho a llevado a hacer converger y privilegiar diferentes estrategias formativas que se han visto más eficaces que otras en el contexto europeo. Se han destinado recursos a los trabajos de investigación en las universidades con tradiciones mas o menos interdisciplinarias. Ha aumentado la intensidad del debate social.

En todo caso se ha hecho evidente que una aproximación intercultural en educación, requiere algo más, que repensar las metodologías o estrategias educativas con los alumnos, añadiendo aspectos de la diversidad cultural en el curriculum. Sin que esta afirmación niegue que también son necesarios cambios a este nivel, la formación de los docentes pasa también por otros derroteros.

¿Que necesidades y que demandas en formación intercultural en la UE?

Para hacer este recorrido haremos referencia al progresivo cambio de las demandas de formación permanente en la interculturalidad más o menos similar en todos los países de la UE, aunque en tiempos diferentes

Ha sido común en todos los países de la UE, que en un primer momento las necesidades formativas que demandaba el profesorado respondieran a la búsqueda de respuestas inmediatas con relación a las necesidades inmediatas. Osea, las escuelas solo pedían formación cuando en clase o en la escuela se matriculaban niños provenientes de la inmigración de países pobres y portadores de otras culturas, religión y/o lenguas.

Por otro lado esta formación, acababa muchas veces por derivarse a especialistas como a los "maestros de educación compensatoria" más que a los profesores generalistas-tutores, delegando a estas personas la responsabilidad de asumir la educación intercultural y quedando así desintegrado de la globalidad del proyecto educativo del centro.

En este sentido, las diferentes investigaciones que se han realizado sobre la eficacia de este tipo de formación, no han sido demasiado positivas. En este tipo de formación no se acaba integrando la idea de multiculturalidad como algo que afecta a todos. No se asume la complejidad del cambio que implica un aula multicultural, no se relaciona teoría y práctica, no se asocia la formación inicial a la permanente, se tiende a estrategias de aplicación a corto plazo y fragmentadas. Algunos autores hablan incluso de efectos contraproducentes. Pueden estimular al profesorado a "etiquetar" más, marcar más los tópicos y las diferencias.

¿Cuándo aparecen los primeros documentos oficiales en el ámbito de la UE?

A partir de 1977 podemos encontrar referencias en la legislación europea cuando la CEE se pronuncia por primera vez sobre el tratamiento de las lenguas y culturas de origen. En 1984 aparecen los primeros documentos sobre la preparación de los docentes en una educación para la comprensión intercultural en contextos de inmigración.

Es interesante exponer algún fragmento de un documento que fue muy influyente en los años posteriores a su publicación y su filosofía es aún hoy en día válida.

Está elaborado en 1986 por el Consejo de Europa en Estrasburgo, a través del "Conseill de la Cooperation Culturelle" y coordinada por Micheline Rey (1986).

Se titula: "Former les enseignants a l'education interculturelle?"

Es un documento que nos advierte de varias cosas. Hay que evitar dos errores:

Un primer error sería que la formación intercultural se asumiera como una fórmula pedagógica que no tuviese en cuenta la formación y la experiencia de los docentes en el campo de la didáctica. Debe ser en cambio una formación que oriente no que sustituya.

Un segundo error sería hacer de la formación intercultural una formación complementaria y especializada en temas. Por el contrario aboga por que todos los educadores retomen el tema de la diversidad cultural como un valor y un recurso positivo para todos los chicos: migrantes y autóctonos. Aconseja que vaya dirigida menos a escala individual y más a grupos que compartan un proyecto con el fin de "*reestructurar procesos más que hacer añadidos*" y aprendan a trabajar en equipo-colaborativo. Por esta razón se inclina por la formación en centros. Por último cree necesario un proceso evaluador continuo. (Rey, 1986: 40). En este documento se establecen las bases sobre las que se debe asentar una formación intercultural. Los principios siguen hoy en día siendo sugerentes y validos.

Transcribo directamente de la traducción del francés sus propuestas. El documento habla de dos dimensiones importantes y necesarias para la formación del enseñante:

Una primera dimensión de conocimientos y de comprensión de lo intercultural desde una perspectiva dialéctica.

Una segunda dimensión relacional, que ayude a aproximarse a la realidad de forma diferente, con otra mirada.

La primera dimensión, los conocimientos y la comprensión de lo intercultural se trabajarán de forma dialéctica, compleja, superando estereotipos y prejuicios. Exige adquirir "conocimiento cultural plural", teniendo en cuenta que la situación migratoria se modifica y con ella la de la escuela y de la comunidad. La segunda

dimensión, la necesidad de repensar lo relacional implica aproximarse a la realidad de forma diferente, implica trabajar con "el otro", saber que una aproximación intercultural a la educación repercute en las relaciones interpersonales e intergrupales. (profesor/alumno, padres/alumno y alumnos entre ellos).

El documento también nos dice que el conocimiento y las relaciones interculturales no deben ser solo "intuitivas o de sentido común o atendiendo a la espontaneidad de sentimientos" entre otras cosas porque en las interacciones que establecemos con el otro somos selectivos de forma inconsciente en función de nuestra cultura. Así, aunque nuestras actitudes y predisposiciones hacia el otro "diferente", sean bien intencionadas, nuestra mirada sobre la realidad puede estar teñida de imágenes estereotipadas que de alguna forma comunicamos sin ser conscientes de ello.

Por eso el documento insiste que en toda formación debe trabajarse el factor cognitivo, para que el docente se implique menos emocionalmente.

Transcribo (traducido del francés) los temas que articularían a partir de las dos dimensiones citadas un posible programa de formación tal como se plantea en el documento: (Rey, 1986: 41)

Temas:

Aproximación histórica de los movimientos migratorios y una información relativa a los fenómenos migratorios en su generalidad.

Un estudio (etno-sociológico) profundizado y puesta en relación de diversos sistemas de referencia culturales que los (futuros) enseñantes pudieran encontrar en sus alumnos.

Un estudio comparado de diversos sistemas culturales, que no debe limitarse a una descripción de los sistemas escolares de diferentes países, pero más bien suscitar una reflexión de valores de la comunidad a través de la cual son vehiculizados.

Una aproximación socio-lingüística de las lenguas y un estudio de su rol en la identidad cultural del niño.

Una introducción en la didáctica de las lenguas, dando nociones de lingüística y psicolingüística (básicamente procesos de aprendizaje)

Una revisión de diversos materiales de enseñanza, desde el ángulo de una metodología intercultural centrada en el que aprende.

Una revisión de la naturaleza y de la significación de la evaluación hecha por la escuela sobre los comportamientos, aptitudes y conocimientos, y una búsqueda de formas más justas de evaluación que cuente con las referencias culturales diferentes de los alumnos y de su modo de adquirir aprendizaje.

Un conocimiento de la situación real de los migrantes sobre el plano local (situación económica, social, jurídica; diversidad de situaciones y de grupos; relaciones que tienen con los autóctonos)

Un contacto real con la comunidad migrante y autóctonas para mejorar la colaboración con las familias de los alumnos.

Un aprendizaje de colaboración de equipos polivalente y pluriculturales, porque es importante que los migrantes no sean solo receptores entre los destinatarios de servicios, sino también entre los que ofrecen y saben.

Metodológicamente se aconseja plantear cuatro fases diferenciadas:

- Información
- Sensibilización
- Profundización
- Confrontación con la realidad cambiante

2.3. Modelos de escuela-modelos de formación para una realidad multicultural y desigual

Este proyecto que presento a continuación combina la formación en centro con un proyecto más global de cambio educativo. Está ubicado en escuelas con población escolar de nivel económico muy bajo y minorías en riesgo de marginación social y académico y vehicula este cambio a través de procesos de investigación-acción con la comunidad educativa.

Su propuesta formativa no es un añadido de su proyecto educativo, sino que forma parte intrínseca de su filosofía de escuela. Se trata de las llamadas "Escuelas Aceleradas". Esta experiencia fue pionera en EE.UU. Nació en San Francisco (California) en 1986 de la mano de Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford.

Hay tres aspectos centrales del proyecto que nos parecen especialmente interesantes y cercanos a nuestra propuesta: estimular el proceso de cambio a partir de la implicación y participación de los propios agentes y comunidad educativa, ser un proyecto cuyo objetivo principal es contribuir a que la escuela reduzca las desigualdades sociales en poblaciones pobres y culturalmente diversas y planificar y desarrollar el proyecto en colaboración con una Universidad.

Empezó con dos escuelas piloto y hoy ya hay unas 1000 de primaria y secundaria. Las escuelas aceleradas surgieron en 1986 como respuesta a la cada vez más degradante situación de algunas escuelas de EE.UU. situadas en los barrios marginales de las grandes ciudades. En ellas el fracaso escolar era estrepitoso. Estas escuelas, al someterse a los "tests estandarizados" anuales, sacaban resultado muy bajos, en áreas básicas como lengua y matemáticas. Levin, al acercarse a la problemática vio de cerca lo que estaba ocurriendo.

Observó que algunos colectivos sociales en situación de precariedad social o pertenecientes a minorías étnicas muy pobres estaban abocados desde el principio al fracaso escolar y con él a no salir de la marginación social. Se dio cuenta como ya desde los primeros años escolares, aun siendo muy pequeños los niños, perdían muy rápidamente el deseo de aprender o mejor dicho el deseo de

aprender en el contexto escolar. Este fenómeno que también se apreciaba en otros colectivos era mucho mayor en poblaciones socialmente desfavorecidas y minorías en situación de pobreza extrema.

¿Qué estaba pasando? ¿De quien era la culpa? ¿Se podía seguir echando la culpa al tipo de entorno pobre y/o marginal de estas familias? ¿O a su déficit o distancia cultural entre la escuela y las familias? ¿Era un problema tratable solo en el ámbito de la atención individual y/o desde los servicios sociales? ¿Era un problema tratable solo desde los programas de educación compensatoria? ¿Había que conformarse como si fuera una fatalidad que no tenía solución en una sociedad desigual?

Ante estas preguntas Levin sostenía la hipótesis que el fracaso escolar lo producía la escuela y no el niño o su entorno familiar o social. La escuela estaba muy alejada de sus necesidades y expectativas. Era la escuela que debía cambiar. (Levin, 1988.).

La pregunta que se hacía entonces era ¿De qué modo la escuela podía contribuir a reducir las actuales desigualdades sociales? ¿Cómo se podía transformar la escuela para que fuera atractiva y útil para estos niños, estos adolescentes y sus familias?

Levin no aceptaba la teoría del déficit (social o cultural) como causante del fracaso. Por esta razón también rechazaba la idea de compensación de este déficit. Proponía dejar de generar expectativas negativas con relación a estos alumnos y sobre todo dejar de culpabilizarlos de su propio fracaso.

Su propuesta cuestionaba también la perspectiva pedagógica muy en boga de "atención a la diversidad" y cercana a una idea demasiado psicologista de la enseñanza- aprendizaje. Consideraban que era una trampa que podía al final ser contraproducente y conseguir lo contrario que pretendía. O sea, aumentar desigualdades a través de la adaptación a las diferencias, ya que estas diferencias acabarían coincidiendo con las diferencias sociales y culturales de colectivos en riesgo de marginación. Por tanto, la tentación de adaptación podía llevar a bajar los niveles de expectativas con relación a estos colectivos.

Por eso su propuesta quería alcanzar la igualdad de oportunidades reales y se focalizaba en conseguirla para todos los niños, aunque perteneciese a poblaciones precarias o minorías marginadas. Teniendo en cuenta el ranking competitivo que se establecía en EE.UU. entre las escuelas de un distrito escolar, se propusieron dar la vuelta a la fatalidad y mejorar su "ranking".

A partir de aquí, Levin puso en marcha la experiencia en dos escuelas de barrios marginales y con alto nivel de precariedad social, integrada fundamentalmente por las minorías negra, hispana o nativa. En estas escuelas había un alto grado de fracaso escolar. Este fracaso no solo se reflejaba en absentismo, abandonos, repeticiones (sobre todo en secundaria) sino también en el "ranking" de puntuación que se realizaban en EE.UU. cada año entre todas las escuelas del distrito. En inglés y matemáticas sacaban las peores notas de California.

Para contraponer la idea de compensar propuso una idea opuesta acelerar, aunque el término no significase literalmente "ir más rápido". Más bien lo que querían era contraponer la idea de "compensar", o sea adaptarse a sus ritmos, niveles etc., desde una perspectiva del déficit, a otra idea contraria que sería "acelerar", dar mas energía, aumentar las expectativas y la confianza en su capacidad para aprender, enseñar más en vez de enseñar menos.

El objetivo básico del proyecto era que *"cada niño debía tener la oportunidad de triunfar como un miembro creativo, crítico y productivo de nuestra sociedad."* (Levin, 1988). Se intentaba que las bajas expectativas de su medio ambiente se tradujeran en altas expectativas de futuro, aprovechando sus capacidades y posibilidades.

Nos interesa esta experiencia por tener la característica de plantear un proyecto de cambio radical en entender las desigualdades en la escuela y apostar abiertamente por conseguir una efectiva igualdad de oportunidades para estos niños y adolescentes. Pero esta igualdad se iba a conseguir no desde un discurso paternalista de un estado benefactor, sino desde un discurso participativo, tanto en la gestión del proyecto como en la emergencia de su diversidad socio-cultural. Se perseguía esencialmente establecer una comunidad formada por profesores,

padres, estudiantes y representantes de la Administración y de la comunidad local, para trabajar juntos en un proyecto común

Es aquí donde el proyecto enlazaría con la propuesta de interculturalidad en el sentido de aprovechar todo el potencial cultural de los saberes, experiencias y recursos de su comunidad educativa. Ya que la población que acudía a estas escuelas pertenecía fundamentalmente a minorías culturales, raciales y étnicas diversas, este potencial se multiplicaría en la aportación de un crisol de formas de hacer, de valores diversos, de criterios educativos.

En este proyecto se cruzaban varias de las hipótesis con las que trabajamos nosotros. Así eran escuelas que afrontaban su realidad multicultural pero no desde un diseño focalizado en los aspectos de las diferencias, sino en la realización de un proyecto común donde todos se sentían partícipes y a la vez aprovechaban todos los recursos de la comunidad con sus respectivas idiosincrasias culturales.

Era por tanto, respetuoso con la diversidad. Pero esto no les hacía olvidar lo más importante de los cambios, que se basaban en hacer que el paso por la escolaridad obligatoria fuese verdaderamente útil para poder salir de la marginación y tener acceso a un mundo adulto digno con suficiente base para integrarse con éxito al mundo laboral y social.

Aquí residían los principios básicos en que se asentaban las Escuelas Aceleradas: la eficacia de la escuela residía en que cumpliera el mandato de garantizar una verdadera igualdad de oportunidades. Esto se debía conseguir a través de optimizar los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje, también en aquellas escuelas situadas en contextos socialmente más desfavorecidos. Por eso, focalizaban todas las energías del cambio a conseguir el objetivo que era "reducir las diferencias de rendimiento al final de la enseñanza obligatoria". En resumen, sus hipótesis se centraban en la responsabilidad de las escuelas frente al fracaso escolar predictivo de algunos colectivos cultural y socialmente en riesgo social.

¿Cómo se logró el cambio?

Como más arriba mencionaba, para poner en marcha este proyecto tuvieron que desarrollar estrategias formativas de cambio con el personal educativo de estas

instituciones. Estrategias formativas que incluía hacer participes a toda la comunidad y tener en cuenta la diversidad socio-cultural tanto del alumnado y sus familias y entorno social como del profesorado.

El primer objetivo del proyecto formativo era demostrar a los profesores la hipótesis de que la propia comunidad educativa local (padres, alumnos, docentes y otros agentes de la comunidad educativa) era capaz y además, tenían el derecho a participar en las decisiones educativas. La tesis de Levin era: si se abría un marco de confianza se vería como disponían de criterios y saberes educativos para poder diseñar junto con el profesorado los objetivos educativos escolares. Por eso uno de sus fines era aprender a depositar la confianza en la propia comunidad y en su capacidad de formular criterios educativos trabajando codo a codo con ella respecto a las decisiones educativas a tomar.

Ya que se partía de la idea de que fueran los propios agentes educativos los promotores del cambio se tenía que poner en marcha una metodología participativa de cambio y seguimiento de este cambio. Por eso utilizaban una metodología próxima a la investigación-acción en "colaboración con expertos de la Universidad".

Se planteaba así un cambio global que debía afectar a la cultura escolar a través de todos los ámbitos de la institución. Organización, curriculum, rol del profesorado, estrategias pedagógicas y de evaluación, relación escuela-entorno.

Los cambios organizativos afectarían sobre todo a la capacidad de los actores (padres equipos dirección, docentes, alumnado a partir de cierta edad) para ser protagonistas y responsables de los cambios.

Los cambios curriculares afectarían a la clarificación de los objetivos explícitos consensuados por todos los agentes, con algunas características comunes a ellos. El lenguaje sería el eje vertebrador. No se bajarían las expectativas de aprendizaje. Los maestros tendrían autonomía para crear proyectos alternativos.

Los cambios en el rol del profesor afectarían al posicionamiento del docente que pasaría de ser un transmisor a ser un guía de la actividad.

Los cambios en las estrategias pedagógicas y de evaluación afectarían al propio alumno que se resituaría como sujeto activo de su aprendizaje.

Las aportaciones de los alumnos serían esenciales. Además se incorporarían y se daría un valor positivo a otros aprendizajes de otros entornos de aprendizaje (familiar, entre iguales.). Los alumnos tendrían también la oportunidad de enseñar a otros alumnos y ejercer así como profesores. Se estimularía el trabajo cooperativo. Habría sistemas de evaluación alternativos.

Los cambios en la relación escuela-entorno afectarían a como se insertaba la escuela como proyecto de la comunidad y como la escuela podía aprovechar los "recursos de aprendizaje" de ésta.

El planteo hacia el cambio tenía varias etapas:

Primera etapa:

"Conocerse a sí mismo"

Consistía en que todo el colectivo, maestros, padres, alumnos, y demás agentes educativos de la comunidad escolar, indagarán todo sobre la propia escuela y su entorno: recursos disponibles, historia.

Segunda etapa:

"Establecer una visión".

Esta etapa era crucial pues era donde la comunidad educativa tomaría la decisión de que conocimientos, habilidades y destrezas pensaban que serían prioritarios y deberían tener conseguidos por todos los alumnos al acabar la escuela primaria.

Tercera etapa:

Confrontación entre los recursos e información recogidos en la primera etapa y los objetivos priorizados en la segunda etapa. Optimización de posibilidades.

Cuarta etapa:

Empezaba el proceso de investigación–acción.

El proceso se realizaba en pequeños equipos de maestros responsables de uno del objetivo de aprendizaje priorizado.

El proceso seguido en la investigación-acción tenía varias fases

*Primera fase:

Identificación y concreción de un problema

Construcción de las hipótesis explicativas del problema

Contrastar estas hipótesis con instrumentos de observación, recogida de datos

*Segunda fase

Poner en práctica las primeras decisiones a nivel de prueba.

*Tercera fase:

Elaborar un plan de acción

*Cuarto fase:

Puesta en marcha del plan de acción

*Quinta fase:

Evaluación, nuevas preguntas o problemas y vuelta a empezar.

Este método no solo era interesante para abordar de forma participativa los procesos educativos de innovación pedagógica, pero también era muy interesante a nivel de metodología de formación permanente y reflexión sobre la práctica para todos los implicados en el proceso educativo. En la metodología de formación-acción puesta en marcha en las dos experiencias del "Programa de Formación de Formadores para la Mejora de las Relaciones Interculturales" (véase *Segunda Parte*) tuvimos muy en cuenta las experiencias de algunas de estas propuestas, que por otro lado habían también puesto en marcha el Programa de Coeducación del ICE-UAB con los profesores de la UAB, Amparo Tomé y Xavier Bonal como coordinadores.

CAPÍTULO 3: PROPUESTA INTERDISCIPLINAR Y CRÍTICA DE FORMACIÓN DE FORMADORES EN INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN.

A través de este capítulo se quiere contribuir a establecer las bases de un modelo interdisciplinar y crítico de formación permanente en interculturalidad. Con este fin hemos subdividido el capítulo en dos partes. La primera tiene como núcleo central el proyecto marco de tres años "*Programa per a la formació de formadors en el camp de les relacions interculturals i el paper que hi hauria de jugar l'escola*" dentro del cual se inscribe (como segunda etapa) la experiencia de formación en centros, parte de la cual, describo en la Segunda Parte de la tesis.

En la segunda parte paso a exponer lo que planteo como un modelo interdisciplinar y crítico de formación permanente en interculturalidad. Esta propuesta fue elaborada por las dos personas que fuimos responsables de la formación en centros, segunda etapa dentro del programa de tres años, la Dra. Pepi Soto y yo misma.

Fue elaborada después de muchas horas de discusión, reflexión y debate a partir de la valoración y constatación de hipótesis formativas de los seis seminarios, que se desarrollaron durante un año. Pero no se hubiese podido plantear estas bases si no hubiesen estado inscritas dentro de un programa más amplio de tres años, que dio sentido y coherencia a la propuesta que planteamos Pepi Soto y yo misma.

Es por esta razón que este capítulo incluye como primer apartado los aspectos básicos de este programa, pero no tanto desde la explicación minuciosa de éste, sino desde la perspectiva de comprender cual fue el arranque inicial de los formadores en cuanto a sus expectativas recogidas a partir de una evaluación inicial y cual fue a modo comparativo las metodologías formativas en cada una de las etapas.

En este último punto recupero como base comparativa las cuatro perspectivas de formación permanente que desarrollo en el Capítulo 2 de la Tercera Parte de la tesis.

**3.1. La plasmación en un proyecto real: “La formació de formadors en el camp de les relacions interculturals i el paper que hi hauria de jugar l’escola”
Un proyecto de tres años.**

Este programa, encargado por la Dirección General de Ordenación Educativa a la Dra. Teresa San Román, Catedrática de Antropología Social de la UAB, se realizó con la colaboración de esta universidad y también otras instituciones, entre ellas de forma destacable el ICE-UAB.

Tuvo una duración de tres años en el ámbito formativo (contando con un periodo inicial de preparación por el equipo de la UAB que va de Octubre del 1994 a Mayo 1995) y un año más de trabajo etnográfico. Estaba dirigido a formadores (44 formador de formadores) que irían a formar después a otros educadores. Fue un programa organizado en tres etapas diferenciadas, que a continuación enumero sintéticamente en un cuadro.

PRIMERA ETAPA OCT.1994-JUL.1995	SEGUNDA ETAPA SEPT.1995-DIC.1996	TERCERA ETAPA ENE.1997-JUL.1997 ETNOGRAFIAS DIC.98
Etapa de cuestionamiento del Discurso: - Preparación del Proyecto - Curso de Formación (60h)	Etapa de propuestas de cambio sobre la práctica: - Seguimiento Intensivo: Seminarios en centros - Seguimiento Extensivo: Grupos de trabajo - Primer desarrollo de etnografías	Etapa de Síntesis y nuevos Interrogantes: - Jornadas de trabajo (mensuales) - Segundo desarr. trabajo etnográfico

El trabajo realizado durante estas tres etapas tuvo un carácter eminentemente interdisciplinario. Cada miembro del equipo aportaba desde su experiencia disciplinar la perspectiva y los medios desde donde intervenir durante el desarrollo de las tres etapas.⁴

La primera etapa se desarrolló a través de un curso de 60 horas intensivas (quince días, Julio de 1995), dirigido a todos los formadores en su conjunto. Los temas que se trataron los podemos clasificar en tres ámbitos:

1. Perspectiva socio-antropológica. Temas relativos a las relaciones interculturales y a la marginación étnica.
2. Perspectiva cultura y educación. Temas relativos a la diversidad cultural, desigualdad social y aprendizaje.
3. Perspectiva etnográfica e histórica. Temas relativos a diferentes minorías en Cataluña con presencia directa en mesas redondas: magrebís, guineanos, senegambianos, gitanos.

En esta etapa la metodología fue básicamente transmisiva, a partir de conferencias y mesas redondas.

La segunda etapa tenía como objetivos trabajar desde la práctica de los propios formadores.

Se organizaron dos vías de trabajo: una a partir del trabajo de seminarios en centros, cuyas responsables fuimos la profesora Dra. Pepi Soto y yo misma y otra a partir de núcleos temáticos que escogían por grupos los formadores. La responsable fue la profesora Dra. Silvia Carrasco.

La tercera etapa, volvía a reunir a todos los formadores durante cinco jornadas y tenía como objetivos la reconstrucción, síntesis y replanteamiento de nuevos

⁴ El equipo estuvo constituido por: la Dra. Teresa San Román (Directora del Programa), la Dra. Silvia Carrasco (Responsable de Antropología de la Educación), Pepi Soto (Responsable de Antropología de la Educación fundamentalmente en seguimiento intensivo), Susana Tovías (Responsable de Pedagogía Intecultural fundamentalmente en seguimiento intensivo), Francesc Carbonell (Pedagogo) y Montse Antón (Pedagoga), Blanca Moll (Responsable de Pedagogía en el seguimiento extensivo), Dolors Pujolras (Responsable del Fondo de Materiales y Experiencias), Virginia Fons (Etnógrafa colectivo guineano), Carmen Mendez (Etnógrafa colectivo gitano y secretaria del programa), Luis Miguel Narbona (Etnógrafo colectivo magrebí), Rosa Valcarcel (Etnógrafa colectivo magrebí), Aliou Diao (Mediador colectivo senegambiano).

interrogantes a través de un hilo conductor y una metodología interdisciplinar muy sistematizada, que interrelacionaba dos ejes. La responsable y coordinadora de esta etapa fue la Dra. Silvia Carrasco

El resultado de la interrelación de los dos ejes, el eje escolar-educativo y el eje socio-cultural, fueron cinco núcleos temáticos:

- Escolarización de niños de minorías culturales en riesgo de marginación.
- Relaciones familia/escuela y mediación de los niños/alumnos.
- Adecuación de la formación y prevención del fracaso escolar.
- Desigualdad, conflictos y negociaciones interculturales.
- Asesoramientos y seminarios de formación con docentes de primaria y secundaria. (Carrasco, 2001: 275).

La comparación en cuanto a las temáticas y estrategias metodológicas entre las tres etapas las explicaremos más detalladamente en el punto 3.1.2. de este capítulo.

Responsabilidades propias como pedagoga dentro del programa

La participación en el proyecto tuvo para mí tres aspectos fundamentales que conectaban con tres de los ámbitos en el campo de la pedagogía que más me han interesado en los últimos años y de los cuales tenía ya en mi haber bastante experiencia.

- El ámbito de la formación permanente del profesorado
- El ámbito de la aproximación intercultural en la educación
- El ámbito de la interdisciplinariedad

En cada una de las etapas mis funciones se diferenciaron tanto desde el tipo de tareas que ejercía como con relación a la extensión e intensidad que requerían, pero en el ámbito global mi aportación en las tres etapas incidió en los siguientes aspectos:

- a) Ayudar a vincular la realidad compleja de las relaciones interculturales al contexto de una realidad como es la escuela.

- b) Ayudar a aproximar las necesidades formativas del colectivo de formadores a las propuestas que se hacían desde el proyecto. Fui responsable de analizar los resultados de la evaluación inicial y sacar algunas conclusiones.
- c) Contribuir desde mi experiencia como formadora/asesora en las diferentes metodologías formativas desarrolladas a lo largo de los tres años.
- d) Incidir desde el campo pedagógico en una aproximación intercultural en educación en el terreno de la práctica.
- e) Introducir algunas hipótesis desde el punto de vista escolar que pudieran contribuir en el trabajo de campo de los/las etnógrafas.
- f) Aportar mi experiencia en la organización y dinamización de seminarios en el marco escolar.

3.1.1. Valoración de la Evaluación Inicial al profesorado participante y nuevas preguntas

Ya desde un principio el proyecto de tres años tenía previsto realizar una evaluación inicial a los 44 alumnos-formadores que habían sido seleccionados. Esta evaluación, entregada como informe personal por cada formador y formadora durante el mes de Abril de 1995, se iba a contrastar con el proyecto inicial con el fin de ajustar necesidades y expectativas al proyecto inicial. Fue una de las tareas de la cual yo fui responsable y creo que es un buen exponente que nos informa de donde partíamos, cuales eran las preocupaciones, con que conceptualizaciones sobre el tema partían los alumnos-formadores y por fin que expectativas tenían del proyecto de tres años.

Asimismo fue muy útil a la hora de elaborar el modelo interdisciplinar de formación en centros que presento en el punto siguiente, producto de un trabajo conjunto de la profesora Pepi Soto y yo misma. Al clarificar donde estaban los puntos flojos o más confusos en la comprensión del fenómeno nos ayudó a perfilar los objetivos, prioritarios y específicos y/o a diseñar las estrategias más apropiadas para clarificarlos.

Nos ayudó a centrar los temas interdisciplinariamente y marcar unas orientaciones que supusiesen una guía en la reflexión a la hora de activar prácticas educativas alternativas.

La evaluación inicial consistía en la lectura de unos artículos entregados en forma de dossier que fueron seleccionados minuciosamente por nuestro equipo formador de la UAB. Estos artículos estaban organizados por temas referentes a:

- Los movimientos migratorios
- Los conflictos racistas
- La marginación y las minorías
- Las respuestas psicológicas al cambio en la sociedad y en la cultura
- Los problemas educacionales que surgían en relación con las minorías étnicas.
- La escuela y la educación intercultural
- Trabajos socio-históricos y etnográficos sobre: magrebíes, senegambianos, ecuatoguineanos y gitanos.⁵

Los formadores tenían que hacer una lectura de cada unos de ellos y contestar unas preguntas.

Concretamente se presentaba de la siguiente manera a los formadores:

INDICACIONES PARA LA ELABORACIÓN DEL INFORME

Informe breve, en ningún caso de más amplitud que unos veinte folios ni menos de cinco aproximadamente.

Estructurarlo y redactarlo una vez terminada la lectura de los materiales comunes mínimos que se incluyen en este primer bloque.

El informe debe ser enviado, sin firma y sin datos de identificación, a no ser que se desee explícitamente lo contrario. No se utilizará en ningún caso para conocer los puntos de vista particulares de cada formador, sino para

⁵ (*los artículos concretos están referenciados al final del capítulo en la página)

tener una idea de conjunto respecto a acuerdos, desacuerdos y problemas sentidos por el grupo de formadores en su conjunto. Por lo tanto la adecuación de nuestro programa a las inquietudes y posiciones de los formadores depende en buena medida de la sinceridad y del esfuerzo intelectual y personal en la construcción de este informe.

Rogamos que se contemplen cuatro aspectos:

Cuáles son los puntos fundamentales que el formador tiene claros y asumidos respecto a la pluriculturalidad en general y respecto a la interculturalidad en la escuela.

Qué desacuerdos claros tiene el formador respecto a cada uno de los textos que se han propuesto.

Qué cuestiones le plantean dudas y dificultades, tanto en los aspectos teóricos e ideológicos como en cuanto a la posibilidad de aplicación en la práctica.

Por favor, incluir cuantos ejemplos y experiencias se juzgue conveniente para lograr una expresión y comunicación fieles.

El informe deberá enviarse en cualquier fecha pero de forma que esté en su destino lo más tarde el día 18 de Abril.

A continuación presento el vaciado y análisis de esta primera evaluación inicial sobre estas lecturas mínimas comunes:

En primer lugar quisiera hacer mención de la complejidad que conlleva analizar y entresacar los elementos más relevantes de los distintos informes que han elaborado los formadores y formadoras con el fin de que nos puedan dar pistas a los docentes para poder adecuar los contenidos del curso.

Este hecho viene básicamente determinado por los siguientes factores:

Primero por la dificultad para poder discriminar cual era la base previa de que partían y en que medida habían influenciado las lecturas a la hora de contestar a las preguntas. Algunas de las argumentaciones que el alumnado (formador de

formadores) daba estaban muy ligadas a los propios textos y era costoso descubrir que ideas implícitas (estereotipos, prejuicios, ideologías) había en las argumentaciones o análisis que hacían.

En este sentido nos era difícil valorar el grado de conceptualización únicamente en función de las lecturas, ya que se entrecruzaban diferentes elementos a tener en cuenta. Por un lado los formadores que tenían experiencia, lecturas y formación previa y, por tanto, también una opinión formada, lo cual significaba la posibilidad de encararse con los textos desde una óptica más reflexiva e interpretativa. Por otro lado, los que se enfrentaban por primera vez o habían tenido poco contacto con el tema con lo cual su primer objetivo era intentar descifrar, comprender y estructurar conceptos para ellos nuevos a partir, eso sí, de sus conocimientos y valores implícitos pero no previamente reflexionados y/o experimentados. En ambos casos detectábamos un intento de análisis más bien formalista que tendía a insistir en tópicos, más que plantearse dilemas o interpretaciones divergentes.

Además de este hecho, encontramos bastante variabilidad en la forma de enfocar los informes, que pensamos no siempre estaba relacionada con el grado de formación y experiencia de los lectores. Algunas personas solo comentan los textos de forma bastante aséptica a modo de extraer las ideas principales, otros en cambio argumentan o hacen valoraciones de lo que leen.

Hay otro aspecto que debemos comentar. Las propias lecturas (Campani, Gimeno Sacristán, Camilleri) proponen terminologías distintas para conceptos iguales o viceversa. Un ejemplo lo tenemos en los términos pluricultural, multicultural r intercultural, donde Campani y Camilleri proponen una terminología que procede de ámbitos francófonos e italianos y Gimeno Sacristán utiliza una terminología que proviene del mundo anglosajón.

Como último diremos que de los 44 informes solo han llegado a mis manos 26 y es sobre estos sobre los que voy a hacer el análisis valorativo de sus contenidos.

Propuesta de trabajo

Dicho esto expondremos los puntos que nos proponemos desarrollar en este informe.

Analizaremos la definición que los formadores y formadoras hacen de algunos términos con relación al grado de comprensión de las lecturas, intentando entresacar las conceptualizaciones con más carga ideológica de los distintos discursos. Con este fin, hemos puestos entre comillas las frases de los lectores-alumnos que nos han parecido más relevantes con relación a los diferentes posicionamientos.

Haremos un listado de los conceptos que creemos que habrá que clarificar y compartir significados, por ser términos equívocos.

Haremos un listado de los problemas y dudas principales que más frecuentemente formulan los lectores alumnos y alumnas.

Haremos un listado de sugerencias expuestas por el alumnado con relación a lo que piensan tendría que contener un curso de formación.

Definición de términos:

A partir de la pregunta "¿1- Cuales son los puntos fundamentales que el formador tiene claros y asumidos respecto a la pluriculturalidad en general y respecto a la interculturalidad en la escuela?".

Encontramos varias interpretaciones.

Con relación al término **pluriculturalidad** aparecen dos perspectivas. Una que es más descriptiva y tiende a reducir el término a una realidad estática, cuantitativa y porcentual, presentando la pluriculturalidad como un reconocimiento de una situación social problemática característica de la sociedad actual. Es una realidad compartimentada, en una situación de separación social, donde, dicen algunos, siempre habrá una cultura dominante, expresando el término de "cultura dominante" como una fatalidad. Es, dicen otros, ". La coexistencia de diferentes grupos culturales en un mismo espacio físico y temporal". En este argumento, por tanto, no se indica interrelación o interdependencia, aunque si en algunos casos nombran la existencia de una cultura dominante y una cultura dominada. Un nosotros y un ellos.

Alguno señala el riesgo de que tal situación, llegue a producir "apartheid" si se extrema la idea de culturas separadas en una relación de poder.

La otra perspectiva, que es más cualitativa y valorativa tiende a definir el término desde una realidad dinámica, a veces algo utópica donde se confunde un enfoque analítico con otro con relación al deseo de intervención, solapándose de esta manera con el término interculturalidad. La pluriculturalidad conlleva interdependencia y necesidad de los otros y ".enriquece culturalmente a todos,". ".es un hecho social supone el reconocimiento de la multiplicidad de culturas interrelacionadas o no.". ".todas son igual de válidas, es una riqueza, siempre y cuando no estén en contra de la dignidad humana.". ".La sociedad debe asumir que es pluricultural. ". Implica también intención: ".La pluralidad socio-cultural implica planteamiento de estrategias cambio actitudinal. " Es la respuesta colectiva y al mismo tiempo concreta delante de una situación determinada. Las instituciones entre ellas la escuela tienen la función de posibilitar el intercambio entre grupos culturales diferentes(lengua, maneras de pensar, comportamientos.). Implica una necesidad de tomar conciencia de nuestra actuación, compromiso para planificar intencionalmente un cambio. En el mismo sentido, el término pluriculturalidad es utilizado en algunas ocasiones para describir una realidad, que no puede contemplarse sin tener en cuenta las condiciones sociales y que, por tanto, exigirá decisiones políticas.

La **interculturalidad** se entiende siempre desde la dinámica de interacción que se establece intencionadamente entre culturas o entre personas portadoras de cultura, conlleva intercambio, enriquecimiento cultural mutuo, empatía. El término interculturalidad, según bastantes alumnos y alumnas , indica la existencia previa de una sociedad de carácter multicultural, de tipo mosaico que se forma, dicen, a partir de las grande olas migratorias que llegan del tercer mundo.".Sin reconocimiento de la multiculturalidad no habría posibilidades de interacción". Sería pues, dice una alumna siguiendo a Campani ".darse cuenta de la necesidad y establecer el diálogo enriquecedor, captar códigos que permiten el acceso al universo del otro, estar abierta a los cambios. manteniendo cada uno su propia identidad.", u otra interpretación es que implicaría "fusión"."

Algún alumno, de forma aislada, adopta una postura radical y dice sería". un proceso de producción y crítica cultural."

Para bastantes, en cambio, la interacción se da mas entre culturas en sentido abstracto, más que entre personas portadoras de cultura: ".interculturalismo debería enmarcarse en el camino de la convivencia necesario a que han de recorrer -las culturas- dentro del dinamismo social."

Vemos pues que hay un primer dato a destacar. Se confunde diferentes niveles: análisis, comprensión y actuación: primero debemos ser conscientes de la existencia de muchas culturas en un territorio y después actuaremos interculturalmente. No mencionan en ningún momento la relación de "poder"(en sentido amplío) en la dinámica de la interacción. Hablan mucho más en términos

de voluntarismo individual / solidaridad para construir una sociedad inter/pluricultural. o en el otro extremo "una visión demasiado relativista nos llevaría por sí sola al "apartheid"

En general no articulan las realidades y procesos sociales con los mecanismos políticos-económicos de relación de poder. etc.

Muchas de las definiciones no parecen dar relevancia a la manipulación que de la interacción se hace a través de los mecanismos de poder. En algunos casos mezclan la idea de "melting pot" o "fusión" con idea intercultural.

Desde un punto de vista educativo, una **educación pluricultural** se fundamentaría en el reconocimiento de la existencia de otras culturas y el respeto hacia las minorías como identidad cultural propia. Se añade en algunas ocasiones la necesidad de que formen parte activa en derechos y obligaciones. Es según esta interpretación una educación para la democracia y la tolerancia, dentro del reconocimiento de una sociedad "mosaico". Implicaría voluntad política.

Dice un alumno ".la opción multicultural depende de voluntad política. "

Algunos formadores insisten que se debería introducir el pluralismo cultural en todos los componentes del curriculum (del texto extraído de Gimeno Sacristán) otros en cambio, piensan que los programas compensatorios en educación son una buena

respuesta a la pluriculturalidad. Dicen "...del reconocimiento del pluralismo nace la educación compensatoria."

Sin embargo, se reconoce que las ayudas de tipo compensatorio no han conseguido eficacia para adaptarse a una cultura mayoritaria. En todo caso implicaría una clara acción educativa acoger, atender y respetar a los niños nuevos venidos porque ".la construcción de su personalidad es más difícil si no pueden integrar las dos culturas que les envuelve. Pueden caer en situación de riesgo". No se distingue terminológicamente entre educación pluricultural o multicultural.

La **educación intercultural**, la presentan bastantes alumnos como la mejor solución, superior a las otras dos. Dice una persona es un estadio superior con relación a la multicultural ya que". no solo nos da una descripción o información sino que pone el acento en el intercambio." entre todas las personas que forman la comunidad educativa sea quien sea su comunidad de referencia.

Otro alumno utiliza el término de educación intercultural desde un enfoque global que va más allá de la presencia o no de inmigrantes. "*Sin la presencia de inmigrantes también existe la interculturalidad, ya que es también tema importante para la vida social.*"

Sería para otra alumna una propuesta radical, rompería con las tendencias de la educación que solo potencian los aspectos "rentables" socialmente para las actividades económicas y profesionales. En todo caso en la educación intercultural existe una clara intención de incidir, casi forzar el intercambio, pero en general los alumnos no se plantean los dilemas que esto conlleva.

Podemos decir que para muchos la educación intercultural tiene que ver más con la idea de "conservación de las culturas a nivel de patrimonio ".educación intercultural se propone ayudar a las culturas dominadas a recuperarse." que con la idea más próxima a educar en el sentido amplio, que sería ayudar al desarrollo de las personas en sus facetas psicoafectivas, cognitivas y sociales. De forma implícita ponen más el acento en la conservación que en la interrelación y comunicación intercultural. Las culturas son, en este caso, entes abstractos que a través de la educación hay que salvar como tales, sin articularlo suficientemente

con la persona que hay detrás de esta cultura, y que a través de sus representaciones simbólicas actualiza dinámicamente en su relación con el medio.

En este sentido surge el tema de los valores a transmitir en la educación intercultural. Un valor recurrente, en casi todos los informes es el valor de la tolerancia. Sin embargo, poca gente discute la posible ambigüedad del término, ni tampoco se analiza su proyección etnocéntrica.

Solo una alumna remarca y resitúa el tema diciendo que las finalidades de la educación intercultural no se diferencian de las de la educación en general. Sería una ".educación para /en las diferencias culturales más bien que una educación para los culturalmente diferentes."

Aquí es interesante el comentario de un alumno, haciendo referencia a la propuesta de Vigotski que entiende al individuo como sujeto por sí mismo, no como comunidad / minoría representada a través de un sujeto, sino como individuo integrante de esa minoría.

Contrasta esta opinión con la de un alumno que dice que la educación intercultural se propondría fundamentalmente ayudar a las culturas dominadas a recuperarse. Algunos creen que la pedagogía intercultural se propone cambiar los procesos internos más que los contenidos. Proponen cosas como ".asegurar diversidad en los métodos, fomentar mayor nivel de conciencia para los alumnos sobre diversidad cultural, y recursos cognitivos necesarios: conocer las diferencias culturales, percibir las desigualdades, construir propuestas de transformación, posicionarse críticamente en actuación social, elaborar programas a partir de una interrelación y un compromiso hacia el hecho cultural."

Para otras personas contemplar la diversidad cultural en los contenidos transmitidos es también básico. Sin embargo, algunos dicen que la educación intercultural no es una suma de contenidos sino que se debe ".contemplarse como realidad de la vida escolar y del entorno social."

Para un alumno/a la educación intercultural debería ".abordar puntos comunes y puntos de fricción entre culturas y temas considerados molestos."

Solo pocos alumnos entran en el tema de igualdad de oportunidades. Una dice "*el primer objetivo de la educación intercultural es igualar las posibilidades de los alumnos culturalmente diferentes.*"

Otros piensan que el problema no es tanto de cultura sino de marginación social (gitanos, magrebí es.)

Una alumna denuncia que la política intercultural va dirigida fundamentalmente a personas migradas olvidándose de otros grupos étnicos diferentes.

Cuando analizan el **papel que puede jugar la institución escolar** en una sociedad pluricultural se distinguen dos tendencias. En una la escuela es "el lugar" de primer orden "idóneo" con gran posibilidad de flexibilidad para que pueda adaptarse a la nueva situación. Dependería solo de la voluntad de cambio y de los cambios de actitudes de los maestros/as. En la segunda ésta casi no puede hacer nada hasta que no se adopten medidas interculturales a nivel social. Uno de los informes dice, que la escuela no es más que una "agencia de asimilación".

Otro tema que surge es el **papel del curriculum**. El texto de Sacristán en relación al curriculum común multicultural se interpreta en algún caso erróneamente como curriculum "universal". Desde otra perspectiva, otro alumno se plantea la diversidad cultural como un factor más de la diversidad que debería incluir el curriculum y consecuentemente de aquí se derivaría que hay que tratarla solo si se da en el aula, como en el caso de los "alumnos/a de integración". Otros alumnos/a dicen en este sentido que es mejor partir de la diversidad que los alumnos aportan al aula. Cosa que es cierto pero no contradictorio con un curriculum intercultural.

También se obvia en general hablar del **enseñante** como una persona llena de contenidos y valores. Se habla de la diversidad cultural como algo externo. No como algo que implica en el quehacer al propio enseñante. No se menciona al maestro como polo de la interculturalidad, representante de la cultura mayoritaria. En todo caso esto se vive como algo negativo, culpabilizador, no como un reconocimiento necesario y autoconsciente de nosotros mismos.

Sobre el **fracaso escolar** aparecen repetidamente dos posiciones (aunque la primera parece ser de la mayoría): para unos el problema del fracaso escolar no es

debido al choque cultural sino a la situación de marginación social. Para otros el fracaso se relaciona con elementos básicamente culturales. En general no se articula los dos elementos e incluso un alumno no comprende a Camilleri cuando dice que hay una articulación entre factor étnico y factor social. Una alumna ejemplifica la situación diciendo que con la inmigración interna de los años 60/70 solo surgían problemas si se daba marginación y desestructuración familiar.

Por otro lado no se llegan a analizar los elementos que distancian o acercan al alumno y la relación entre fracaso escolar y discontinuidad entre cultura de partida y cultura escolar. El fracaso se interpreta, en algunos casos, desde un punto de vista paternalista. De esta forma, surge un análisis simplista en que la escuela es la culpable de todo ya que les quita su cultura y sus valores y por eso fracasan. Así, de forma inconsciente los etiquetan de "pobres niños".

La visión del inmigrante en gran medida está presente en casi todos los informes, una visión próxima al paternalismo y a la imagen "miserabilista" de inmigración: es interesante que bastantes personas reaccionan de forma crítica y muy chocadas frente a la frase del texto de A. Kaplan: "emigro por que me da la gana". Se otorga en general poca capacidad de resistencia, o de criterios autónomos a las personas inmigradas.

Se da poca relevancia al factor de las tensiones que rodean al inmigrante, inseguridad, miedo de familias a ser expulsadas y lo que esto provoca en cuanto a cerrazón.

Nos detendremos en la utilización que se hace de los términos integración, asimilacionismo, aculturación, deculturación y adaptación.

La integración algunos la entienden de forma negativa y la confunden con asimilación. El no integrarse lo relacionan a veces como la única posibilidad de mantener las raíces de grupo étnico. Ponen como ejemplo los gitanos. No relacionan el término con otras variables.

Asimilacionismo, es otro término que se confunde con enculturación, aculturación, deculturación, integración y adaptación.

La aculturación, como hemos dicho más arriba, la confunden con asimilación o a veces también con "melting pot". "aculturación y creación de un nuevo modelo mezcla de los dos". "Consecuencia de opción asimilacionista. Obligatoriedad de aculturarse a los niños procedentes de las minorías". En otros casos confunden interculturalidad con "melting pot". "Solo hay un modelo de adscripción cultural al que se deberán integrarse todos los niños y niñas". "La integración de individuos de culturas diferentes en el grupo mayoritario, si no hay "adaptación" producirá marginación y distanciamiento". No lo contextualizan socialmente. Se entiende que cuando se habla de integración "se da por hecho que existe una cultura con mayúsculas e inmutable que se cierra a las aportaciones exteriores y a la realidad cambiante, a enriquecerse en definitiva de la diferencia."

Una alumna se pregunta: "¿ Lo que es bueno para el grupo sea no integrarse, puede ser malo para un individuo?" (refiriéndose a la realidad del colectivo gitano).

Algún alumno se preocupa por el posible **choque generacional**, cuando los pequeños que son los que mejor se adaptan, nacen ya aquí. Esto a veces crea problemas de relación con los padres y culpabilidad y fracaso escolar.

Una alumna critica el proceso que se ha dado en Europa que dice no cree que es educación Intercultural. Piensa y expresa contundentemente que es en realidad aculturación de los hijos de los inmigrantes.

Otro tema confuso y equivoco es el de la **identidad**. En muchos casos ligada a una idea de identidad estática y única, sin construirse en relación a. "Identidad idealizada que debemos respetar". "que haga a los alumnos personas felices y orgullosas de la propia identidad". Una alumna por ejemplo ve como negativo vivir con dos referentes culturales así como el hecho de aculturarse. No se concibe en general la idea de que las personas tenemos diversidad de pertenencias que además actualizamos constantemente en nuestra interacción diaria.

Por otro lado, lo occidental se construye como una identidad frente a lo no occidental, lo diverso, lo diferente. Lo occidental se vive como algo "culposo".

Sin embargo, varias veces los alumnos repiten que no tienen ¡conocimientos científicos! Y, por tanto, no se sienten capaces de distinguir o opinar. En este sentido implícitamente otorgan un valor excesivo a la ciencia occidental.

Hechos que se explicitan como problemas, que plantean dudas y contradicciones:

Las familias inmigradas / minorías étnicas

- .cómo plantear el tema de becas sin que se genere competencia entre diferentes colectivos o entre estos y la población autóctona por conseguirlas.
- .cómo tratar el absentismo frecuente en algunos colectivos.
- .cómo tratar el tema de las cuotas de matriculación para minorías en las escuelas públicas.
- .cómo actuar frente a los prejuicios racistas que se dan entre las propias familias padres y madres de la escuela y que repercuten directamente en las relaciones interculturales entre los alumnos / as.

Aspectos educativos

- .la escuela ha de ser un lugar de encuentro de culturas o un lugar de encuentro de personas portadoras de cultura.
- cómo resolver el binomio integración/interculturalismo en la escuela
- .qué valores ha de transmitir la escuela
- (entre el relativismo y el universalismo)
- .qué límites tiene la tolerancia en la educación.
- .cómo trabajar los derechos humanos
- .cuándo y cómo introducir un curriculum adaptado frente a un curriculum normal.
- .cómo actuar frente a las resistencias al cambio entre el profesorado.
- .cómo aplicar la inmersión lingüística en contextos pluriculturales.

- .cómo ha de actuar la escuela en relación a la 2ª generación de inmigrantes y el desarraigo social que muchos de ellos y ellas sufren.
- .cómo actuar frente a las altas cuotas de fracaso escolar en relación al fenómeno migratorio.
- .cómo tratar el tema de la relación género y cultura en la escuela, sobre todo cuando las niñas llegan a la adolescencia.
- .cómo se puede trabajar contra actitudes racistas, xenofóbicas y etnocéntricas en la escuela.

Lista de conceptos que son necesarios clarificar:

a).pluriculturalismo/interculturalismo

- mestizaje "melting pot"
- .bilingüismo/biculturalidad
- .minoría /mayoría / minoría territorializada
- inmigrante/extranjero.
- .integración/asimilación/aculturación
- enculturación/adaptación/passing.
- marginación/segregación/ghetización.
- .binomio diferencia -igualdad/la alteridad
- .cultura
- diversidad intracultural
 - cultura dominante/cultura de la mayoría en el poder.
- distancias culturales
- choque cultural
- etnia
- raza

- .identidad/identidad étnica, etc
- nacionalismo-cultura-etnonacionalismos
- relativismo/universalismo/etnocentrismo

b) Relación entre conceptos:

- .relación mayoría-minoría/cultura dominante o cultura de la mayoría y del poder.
- .de la xenofobia al racismo. Respuestas que la población autóctona da hacia las minorías.
- .relación entre integración/interculturalismo
- relación entre diferencia-igualdad

Sugerencias de formación:

En muchos informes se insiste en la necesidad de aclarar bien algunos de los términos, ya que muchos de ellos se utilizan desde significados distintos. En este sentido se pide la realización de un glosario de los términos más importantes.

Desde el ámbito más curricular están interesados en propuestas e instrumentos que vayan en la línea de capacitarles en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro y en estrategias de intervención en el aula desde una perspectiva intercultural.

En términos generales tienen interés que se analicen y se aporten criterios sobre contenidos curriculares desde una aproximación intercultural, así como materiales que puedan ser buenas herramientas de apoyo didáctico.

Una de las propuestas bastante generalizada es la de trabajar el tema de las actitudes y su modificación. En este sentido están preocupados por las actitudes racistas de la sociedad y piden que se hable de lo que serían las bases de una educación no racista.

Otros temas que se sugieren con insistencia es la relación familia / escuela y el papel de las APAS en la acogida.

Preocupa también temas como la utilización de las diferentes lenguas en la escuela: la lengua materna/lengua de instrucción/ bilingüismo/

Por último hay una demanda bastante generalizada sobre la necesidad de conocer las diferentes características culturales de los diferentes colectivos que llegan a la escuela.

A otro nivel se pide que podamos intercambiar experiencias y se haga un esfuerzo especial en la recogida sistemática de éstas a nivel de Cataluña.

Comentarios a la selección de los textos:

Algunos informes echan a faltar más información sobre el estudio de otros colectivos (filipinos/latinoamericanos.) ya que consideran que su presencia en Cataluña es importante.

Otros formadores y formadoras hablan de la necesidad de enfocar el tema desde una concepción amplia de la diferencia que incluya otro tipo de discriminaciones y, por tanto, creen que la selección de textos debería contemplar esta vertiente " En un planteamiento de educación donde se defienda el derecho a la diferencia se debería incluir dicen, tratamiento de otros grupos sociales que provocan marginación: homosexuales, mujer."

Elementos de la evaluación inicial que fueron objeto de adecuación en el programa inicial y en las propuestas siguientes.

- Necesidad de que el alumnado articule mejor los procesos sociales con los mecanismos políticos, económicos y de relación de poder en toda dinámica interactiva e intercultural
- Clarificar términos como cultura, cultura minoritaria, cultura marginal, cultura mayoritaria, etnia, interculturalidad, multiculturalidad , multiethnicidad, no como fenómenos estáticos, cerrados, impermeables, si no como dinámicos, abiertos, en procesos de cambios y diversos internamente.
- Aclarar términos como exclusión, marginación, segregación, ghetización. asimilación, aculturación , enculturación, integración.

- Huir de una visión “miserabilista” del tercer mundo y de los factores que causan las migraciones. Entender cuales son los factores que causan y que acompañan a los procesos migratorios.
- Introducir la idea de que ellos son también “sujetos culturales” implicados en toda dinámica de interacción con su propio bagaje cultural. Su rol como profesores, no está exento de este hecho. Ellos forman parte de la cultura dominante . Analizar las múltiples contradicciones que esto les genera.
- Aclarar que la identidad cultural no es algo estático y único. Todos tenemos multiplicidad de pertenencias. Analizar el cambio cultural y choque cultural y generacional.
- Resituar la escuela sin idealizarla pero tampoco sin demonizarla. Analizar su vinculación con el poder y con la cultura dominante. En este sentido reflexionar sobre como afectan las distancias o discontinuidades entre mundo escolar y el mundo de estos alumnos. Reflexionar sobre el curriculum oculto y la transmisión de prejuicios racistas, estereotipos.
- Replantearse el papel de la educación y curriculum intercultural. Huir de una posición folk. No olvidar en el papel que debe jugar en relación a la igualdad de oportunidades para todos.
- Insistir en que la escuela no es el lugar de encuentro entre culturas sino de personas que son portadoras de culturas.
- Entender que las causas del fracaso son complejas, múltiples. y no se pueden achacar de forma mecánica al factor cultural o social.

3.1.2.Paralelismos entre las cuatro perspectivas posibles de formación permanente y el proyecto marco de “Formación de formadores para la mejora de las relaciones interculturales en la escuela”. Análisis cruzado con tres perspectivas de formación permanente.

La propuesta formativa en su conjunto del Programa de formador de formadores para la mejora de las relaciones interculturales y el papel que debería desempeñar la escuela de nuestro proyecto marco se planteó en tres etapas diferenciadas en

cuanto a estrategias formativas, pero con una misma mirada conceptual con relación a la forma de abordar los diferentes temas de interculturalidad que se trabajaban.

Es útil, para nuestro propósito final, hacer una primera comparación de cada una de estas etapas con las cuatro perspectivas de formación permanente (*véase Capítulo 2 de la Tercera Parte*). Es útil para clarificar el enfoque metodológico a nivel formativo en que se basó cada etapa y ver el grado de coherencia que había entre las tres.

Por otro lado hacer un análisis comparativo de las tres etapas:

- la etapa de cuestionamiento del discurso
- la etapa de propuestas de cambio sobre la práctica
- la etapa de síntesis y nuevos interrogantes

También es útil, ya que ello ayuda a entender el proyecto desde toda su dimensión global tanto desde un punto de vista de lo que intentaba transmitir y de como lo transmitía, así como del papel que otorgaba a los propios implicados en la formación.

De alguna forma son tres etapas esenciales en cualquier proceso de formación que quiera lograr cambios conceptuales. Por eso es básico plantearlo previamente a la propuesta final. Si bien ésta se basa en la experiencia de la segunda etapa y desde la óptica de formación-acción en centros, su desarrollo está influido por cada una de estas etapas , en relación a su finalidad esencial.

Así, si empezamos haciendo un primer trabajo de búsqueda de los paralelismos entre las cuatro perspectivas posibles de formación permanente y el proyecto marco de “Formación de formadores para la mejora de las relaciones interculturales en la escuela” y las analizamos por separado la primera, exceptuando el trabajo realizado en los talleres, respondería a un enfoque más académico, en tanto que utilizaba un modelo de enseñanza más transmisivo al conjunto del grupo. Pero no podemos situarla únicamente en esta perspectiva pues los conocimientos que se impartían rompían con un modelo acrítico y proponían una revisión de los puntos de partida desde donde el alumnado analizaba el fenómeno inmigratorio y multicultural.

Fue una etapa de deconstrucción necesaria para poder después reconstruir y reconceptualizar las nuevas propuestas teóricas y prácticas. Considerábamos que para poder trabajar desde una perspectiva más activa, antes era necesario tener una información básica con una mirada crítica y abierta a nuevas preguntas. El equipo de la UAB, partiendo de la evaluación inicial, que se había hecho a todo el grupo antes de empezar las sesiones necesitaba resituar muchas de las concepciones previas que se tenían sobre todos estos temas y nivelar los conocimientos de todo el grupo que por su diversidad de procedencias profesionales y de formación y experiencias previas en el tema era muy heterogéneo. Así, esta primera etapa de formación intensiva nos daría la base común sobre la que reconstruir la formación posterior.

La segunda etapa se situaba básicamente en la misma línea que la perspectiva tercera "reflexión sobre la práctica" en una u otra versión, según fueran las variables que incidían en cada una de las experiencias.

Nos interesaba profundizar en la relación dialéctica entre la práctica docente y la sociedad, situando el debate desde una perspectiva crítica que entendiera las interrelaciones e implicaciones entre diversidad-desigualdad y el papel reproductor o transformador que podía llegar a jugar la escuela. Tal como explico en la descripción de las experiencias (véase Segunda Parte de la tesis) , esta etapa se basó en premisas que daban un papel central al profesorado como protagonistas y agente activo del cambio, individual y colectivo, implicándose directamente en su formación a través de una acción reflexiva sobre sus prácticas y la objetivización de éstas. A partir de aquí emergerían propuestas de cambio e innovación educativa.

El análisis de la realidad psicosocial cambiante contextualizada en un medio concreto, la reflexión y la necesidad de comprender y comprendernos nos daba una profundidad necesaria para que los cambios propuestos no fueran únicamente mecánicos sino que buscaran una mirada diferente sobre nuestras maneras de actuar.

Las metodologías formativas que se utilizaron en los centros las denominamos de formación-acción, con una concepción muy cercana a la investigación-acción de Elliot y Stenhouse, diferenciándose de ésta por la necesidad de introducir nuevas

variables relacionada con la comprensión del tema multicultural, por la estructura organizativa e interdisciplinar del equipo formador (antropóloga, pedagoga, etnógrafos.) y por la temporalización de cada una de la etapa que impedía desarrollar un proceso en espiral característico de la investigación-acción.

La tercera etapa que vuelve a reunir a todo el grupo a través de la realización de cinco jornadas, responde a una necesidad de reconstrucción y síntesis y por "*tanto combina metodologías utilizadas en las fases anteriores con un trabajo sistemático y personal de los formadores entre la realización de cada una de las cinco jornadas, a partir de un instrumento de trabajo vinculado a cada tema*". (Carrasco, Soto, Tovías, 1997: 44-47)

Las jornadas se organizan a través de cuatro temas que siguen un "*hilo conductor a partir del encuentro entre dos ejes: el eje escolar-educativo y el eje socio-cultural*".(Carrasco, Soto, Tovías, 1997: 44-47). La última jornada en cambio trata sobre aspectos vinculados a la función asesora y últimas conclusiones. Para la preparación de cada jornada la Dra. Silvia Carrasco (coordinadora de la tercera etapa) preparaba un documento teórico desde el eje escolar-educativo y desde una perspectiva de la antropología educativa. Dicho documento era debatido por el equipo pluridisciplinar del proyecto-marco previa a su presentación en la siguiente jornada.

De esta forma, en la primera parte de cada una de las jornadas Silvia Carrasco presentaba el tema para ser discutido con los formadores y las formadoras y utilizado como eje temático para las observaciones que realizarían con posterioridad. Seguidamente los etnógrafos completaban la información de cada uno de los temas desde el eje socio-cultural.

Por otro lado, el profesorado a través de una guía se convertía en observador de diferentes aspectos de cada uno de los temas y después lo aportaba a sus compañeros en los trabajos de grupos que se hacían en las jornadas. Paralelamente se exponían las experiencias realizadas en la segunda etapa y se sometían a discusión e intercambio de ideas. Vemos que en cada una de las jornadas son relevantes los espacios de discusión por encima de los espacios de introducción de

contenidos y sobre todo persiste la idea del protagonismo que deben asumir los docentes en cualquier propuesta de cambio.

Para plasmar de forma gráfica esta reflexión proponemos un cuadro de doble entrada que cruza los elementos fundamentales que sustentaron cada etapa con las tres perspectivas básicas en el ámbito de la formación permanente. Esta idea la desarrollamos con Silvia Carrasco cuando tratamos de pensar que indicadores nos podían ayudar a analizar mejor todo el proceso y a través de que medios podíamos explicarlo gráficamente.

Este cuadro nos constata que en el terreno de la formación es difícil situarse en una perspectiva pura. Las tres son necesarias, sobre todo partiendo de un grupo heterogéneo en cuanto a su formación previa y sus experiencias en el campo de la interculturalidad. Así, normalmente necesitamos posicionarnos desde lugares diferentes condicionados, aunque no determinados por los factores contextuales y coyunturales.

Por otro lado, la apuesta por cualquiera de las tres opciones no garantiza mecánicamente la respuesta deseada de los discentes con relación a los fines propuestos por tal opción. Todos sabemos que una propuesta académica a menudo enciclopédica, acrítica y autoritaria no garantiza la adquisición acrítica de conocimientos, aunque sea solo por reacción y al revés puede ocurrir lo mismo, como de hecho ocurrió en uno de los casos.

Una posición de reflexión sobre la práctica no implica siempre una respuesta crítica y transformadora. Dependerá, por tanto, no solo de la propuesta metodológica por la que se opte desde el profesorado, sino también entre otras variables, de la sensibilidad del grupo sobre el tema, de la disposición de éste a autocuestionarse sobre sí mismo y sobre sus prácticas, de la necesidad sentida de buscar nuevas formas para mejorar las relaciones interculturales,. Y esta a su vez dependerá de las experiencias previas, de la fragilidad del grupo, de su liderazgo, de su ideología, de los valores predominantes, de la vivencia más o menos amenazadora que genera una situación multicultural nueva y a veces conflictiva, de la historia de la institución, de la cultura de centro, etc.

Sin embargo, esto no es necesariamente negativo, sino que también implica un reto. A veces pensamos que no hay cambios porque esperamos grandes cambios, pero si observamos bien, a veces se han movido pequeñas cosas que quizás en un futuro más o menos próximo se destaparán.

En todo caso, como docentes y educadores debemos tener muy claro cual es nuestra finalidad ya que siempre hay una opción detrás de cualquier intervención educativa que predomina, que es la que guía el proceso.

En nuestro caso, predomina la tercera opción "Reflexión sobre la Práctica" que es la que realmente puede llegar a ser transformadora. Esta opción se puede visualizar transversalmente en las tres etapas aunque es en la segunda cuando se desarrolla plenamente.

Haciendo una reflexión a posteriori, creo que la primera etapa cuestionó las ideas previas de la gente en este campo y les aportó nuevos conocimientos difíciles de digerir en tan pocos días. La evaluación que hicieron los formadores / as fue muy positiva, sin embargo, transcurrido un tiempo muchas de las bases puestas en estas primeras jornadas parecían haberse diluido. Considero que fue una etapa necesaria y preparatoria pero aun no suficientemente transformadora y superadora de tópicos. En la segunda etapa las experiencias llevadas por algunas de las escuelas y grupos de trabajo reflejaban un cambio profundo en las posiciones previas de los formadores . Sin embargo, como antes decíamos no todas hicieron este paso.

Es también relevante decir que el proceso de la segunda etapa fue más traumático y complicado que el de la primera. El hecho de utilizar una metodología que no ofrecía resultados inmediatos, sino que apuntaba a un cambio en las posiciones previas ante la realidad escolar creaba niveles de ansiedad e incertidumbre. (Soto, Tovías 1997). También es verdad, como constatamos en el último capítulo, que el grado de complejidad de esta segunda etapa creó sobre todo al principio una dificultad de coordinación y de asunción de roles que aumento estos niveles de ansiedad.

En la tercera etapa, la metodología fue mixta pero predominaron los espacios de discusión y de reflexión sobre la realidad escolar y educativa propia, generada a partir de las observaciones relacionados con los cuatro temas. En el transcurso de

esta etapa quedó plasmada el grado de profundización en la incorporación de nuevas miradas sobre el tema intercultural y los cambios producidos respecto a sus posiciones previas. Al hacer la evaluación final, pudieron y pudimos observar que los tres años habían creado nuevas formas de entender y de proceder frente a las relaciones interculturales en la escuela. Comprender la complejidad de las relaciones inter e intraculturales y comprendernos a nosotros mismos como sujetos culturales constituiría la base para actuar.

TERCERA PARTE

	1º Etapa: Curso 60h Etapa de Cuestionamiento del discurso	2ª Etapa: Seminarios Etapa de Propuestas cambio sobre la práctica	3ª Etapa: Síntesis Etapa de Síntesis y nuevos interrogantes
<p>PERSPECTIVA ACADÉMICA</p>	<p><u>Contenido.</u> .Variabilidad cultural, designación social, identidad étnica. .Prejuicio y discurso .Contenidos etnográficos .Cultura y aprendizaje, respuestas escolares a la multicultural. <u>Metodología</u> Transmisiva .Conferencias, coloquios .mesas redondas</p>	<p><u>Contenido</u> .Conocimiento sobre colectivo gitano y magrebí, relaciones interculturales / intraculturales .Conocimiento sobre relaciones escuela/medio/familia. <u>Metodología</u> Transmisiva .Conferencias desde la etnografía del colectivo. .Relación contenidos/prácticas en seminarios.</p>	<p><u>Contenido</u> .Escolarización de minorías culturales en riesgo de marginación .Relación familia/escuela .Adecuación de la formación y prevención del fracaso escolar. .Desigualdad / conflictos y negociaciones interculturales .Asesoramiento y seminarios de formación .Información etnografía a temas planteados por educación <u>Metodología</u> Transmisiva . Conferencias marco .grupos de discusión</p>

	1º Etapa: Curso 60h Etapa de Cuestionamiento del discurso	2ª Etapa: Seminarios Etapa de Propuestas cambio sobre la práctica	3ª Etapa: Síntesis Etapa de Síntesis y nuevos interrogantes
PERSPECTIVA TÉCNICA	<p><u>Contenidos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> .Análisis de materiales interculturales .Banco de datos para tratamiento de experiencias y materiales interculturales Textos teóricos sobre el tema <p><u>Metodología</u></p> <p>Transmisiva</p> <ul style="list-style-type: none"> .a través de transparencias, presentaciones, análisis y clasificación de materiales .dos dossiers de artículos 	<p><u>Contenidos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> .Instrum de Análisis para organizar la información y medios técnicos para cuestionar estereotipos <p><u>Metodología</u></p> <p>Recogida de información y discusión</p> <ul style="list-style-type: none"> .a través de pautas observación, cuestionarios, fichas, analisis de documentación escolar. 	<p><u>Contenidos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> .Instrumentos de Análisis (cuadro doble entrada) con dos ejes: escolar/educativo y sociocultural .Texto sobre cada tema .Guion para observación en la escuela <p><u>Metodología</u></p> <p>Recogida de información y Análisis, puesta en común</p> <ul style="list-style-type: none"> .a través de guiones, documentos y lecturas de artículos

	<p>1º Etapa: Curso 60h</p> <p>Etapa de Cuestionamiento del discurso</p>	<p>2ª Etapa: Seminarios</p> <p>Etapa de Propuestas cambio sobre la práctica</p>	<p>3ª Etapa: Síntesis</p> <p>Etapa de Síntesis y nuevos interrogantes</p>
<p>PERSPECTIVA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA</p>	<p><u>Contenido</u></p> <ul style="list-style-type: none"> .Familia/escuela colectiva gitano .Estrategias didácticas a partir del árbol genealógico .intercambio experiencias de intercambio entre formadores <p>Metodología</p> <p>Activa y participativa</p> <ul style="list-style-type: none"> .Talleres .Trabajo de grupos .Puesta en común de experiencias interculturales. 	<p><u>Contenido</u></p> <ul style="list-style-type: none"> .Relación dialéctica entre practica docente y sociedad .Análisis naturalización y estereotipos .Replantear las relación con saber / interpretación .Exploración de propuestas innovadoras para mejora de las relaciones interculturales <p>Metodología</p> <p>Activa/ participativa Formación-acción</p> <ul style="list-style-type: none"> .articulación teoría/práctica .maestro/a protagonista del cambio .acción reflexiva sobre sus prácticas. .cambio en las actitudes .énfasis en trabajo colaborativo transformador de las relaciones 	<p><u>Contenido</u></p> <ul style="list-style-type: none"> .Encuentro entre los dos ejes a partir de las observaciones. .exposición de experiencias de 2etapa <p>Metodología</p> <p>Activa y Participativa</p> <ul style="list-style-type: none"> .Grupos de discusión .Talleres

3.2. Un modelo interdisciplinar y crítico de formación permanente en interculturalidad.

A partir de la experiencia de formación en seminarios en centros, las dos coordinadoras, profesora Pepi Soto y yo misma, nos dispusimos a comparar, sistematizar y estructurar los recorridos hechos en cada uno de ellos. Lo hicimos desde un análisis pormenorizado tanto de las estrategias utilizadas como de los temas, interrogantes, estereotipos, dilemas y conflictos que fueron saliendo en cada una de las fases. En este primer recorrido también se tuvieron en cuenta las aportaciones que se hicieron desde el programa en su conjunto, tanto del equipo UAB como de los formadores. Pero especialmente, fueron valiosas las aportaciones de la tercera etapa que fue coordinada por la Dra. Silvia Carrasco.

Aunque en un marco distinto, tuvo para mi un valor muy importante a la hora de clarificar el encuentro de las tres disciplinas (antropología, etnografía y pedagogía), y revelar los temas nucleares que se desprendían de ellas. En la propuesta, que expongo a continuación, estos cinco núcleos temáticos, y la forma como abordarlos constituirían una buena herramienta para introducir en la segunda fase de las estrategias de intervención “DE LA CONCRECIÓN A LAS PROPUESTAS DE CAMBIO” que presentamos.

Así, la profesora Pepi Soto y yo, acordamos que había unos puntos básicos que debían quedar bien definidos, para que pudieran constituir un modelo formativo con características específicas en el campo de la interculturalidad en educación.

Estos puntos eran:

1-CARACTERÍSTICAS DEL ENFOQUE INTERDISCIPLINAR PARA UNA APROXIMACIÓN INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN

- Interdisciplinariedad y trabajo en equipo pluridisciplinar
- Modelo de asesoramiento y de formación –acción
- Características de un modelo de formador de formadores

2-PRESUPUESTOS BÁSICOS:

- Relaciones interculturales y papel de la escuela

3-CRITERIOS METODOLÓGICOS :

- Bases metodológicas para el desarrollo de la propuesta

4-INTERVENCIÓN TRANSFORMATIVA

- Objetivos generales del marco formativo
- Objetivos para desarrollar en las dinámicas de clase/escuela
- Orientaciones compartidas
- Objetivos específicos por disciplinas: antropología, etnografía, pedagogía
- Estrategias de intervención

1-CARACTERÍSTICAS DEL ENFOQUE INTERDISCIPLINAR PARA UNA APROXIMACIÓN INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN

-Interdisciplinariedad y trabajo en equipo pluridisciplinar

Esta propuesta se distinguió, por la confluencia en un mismo espacio de discusión de distintas perspectivas disciplinares a lo largo de todo el proceso del seminario. Se caracterizó pues por su carácter interdisciplinar que conllevaba la intervención de un equipo pluridisciplinar constituido por antropólogos, etnógrafos y pedagogos.

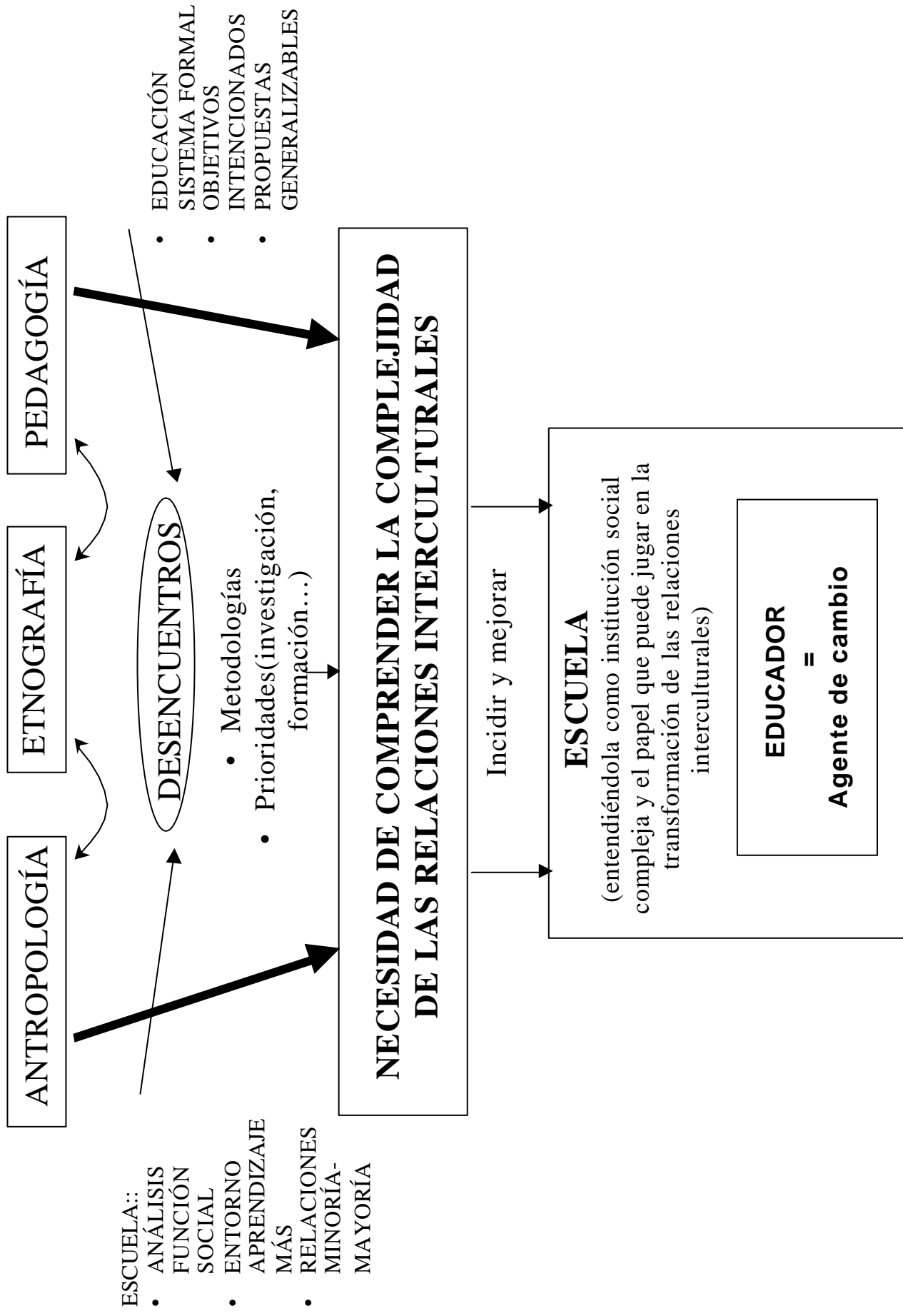
El conocimiento etnográfico de los colectivos de minorías culturales escolarizados (desde los etnógrafos se realizaba simultáneamente un trabajo de campo sobre colectivo cultural del entorno donde se ubicaba la escuela), la perspectiva en el ámbito educativo desde la antropología social y la aproximación intercultural desde la pedagogía eran la base indispensables para llevar a cabo una formación global, que tuviese en cuenta las múltiples dimensiones del encuentro entre culturas.

Requería pues, un complejo trabajo en equipo, con el objetivo de articular las vertientes antropológicas, etnográficas y pedagógicas con los contenidos y las dinámicas que irían surgiendo en los seminarios desde un planteo de formación-acción. Sabíamos que la perspectiva interdisciplinar no es una suma de disciplinas, sino una aproximación complementaria de éstas.

El interés de una mirada interdisciplinar era justamente la de mantener una visión global de lo que fuera sucediendo en los diferentes ámbitos. Pero, articular la confluencia en un mismo espacio de discusión de distintas perspectivas disciplinares no era fácil ya que si bien los puntos de interés podían ser los mismos, en nuestro caso “como mejorar las relaciones interculturales teniendo en cuenta el papel que debía jugar el marco escolar” no tenían el mismo objeto de atención.

La antropología y etnografía se interesa por investigar temas más cercanos al análisis socio-cultural, a la relación mayoría-minorías, a las relaciones de poder ., la pedagogía debe hacer propuestas de acción generalizables y concretas a partir de marcar unos objetivos intencionados en un sistema formal.

Estos dos objetos de atención diferenciados se hacen complementarias cuando se comparte un enfoque teórico respecto a los objetivos formativos y un marco claro del papel que debe jugar la escuela en nuestra sociedad cada vez más multicultural.



Modelo de asesoramiento y de formación -acción

El modelo de asesoramiento de formación-acción, estaba basado en la reflexión, la comprensión y la interpretación de la propia práctica, así como la capacidad de objetivarla. Analizar y comprender los problemas implica también comprenderse a uno mismo en la dinámica interactiva que se da en todo proceso educativo. Pero además se trataba de dar una dimensión crítica a esta reflexión, que ayudara a entender mejor las influencias implícitas y no reconocidas de sus actuaciones y sus teorías como docente a partir del análisis de la relación dialéctica que se daba entre la práctica docente y sus implicaciones políticas, sociales y económicas. El objetivo era que los propios profesionales tomaran conciencia y actuaran ellos mismos como agentes de cambio, o sea que se convirtieran en los que Giroux llama “Intelectuales transformativos” y rompieran con el esquema reproductor de las prácticas educativas.

No se trataba de un proceso cerrado, sino siempre abierto. Las experiencias que fueran poniéndose en práctica , deberían ser en sí mismas una fase más de todo el proceso. A partir de ellas surgirían nuevos interrogantes que serían una condición necesaria para poder rescatar elementos que sirvieran a la vez de marco de análisis para desarrollar nuevas experiencias posteriores. Sería pues una dinámica en espiral. Su base sería el centro educativo. Por eso el proceso no se hizo en solitario sino desde un marco de debate interactivo y colaborativo con los compañeros y desarrollando proyectos y estrategias comunes que incidiesen a nivel de centro-entorno.

- Características de un modelo de formador de formadores

La formación de formadores que propusimos , tendría una doble función: enseñar para aprender a enseñar . Esto quiere decir que no solo teníamos el objetivo de aumentar sus conocimientos sobre interculturalidad y escuela, sino que al mismo tiempo el objetivo era enseñarles estrategias formativas y dotarles de instrumentos metodológicos en el campo que nos ocupaba, para que ellos fueran los formadores de nuevos grupos vinculados a la formación permanente en relación a este tema. Este aprendizaje lo harían sobre la propia práctica, “aprender haciendo” coordinando junto con el asesor

principal(en nuestro caso éramos Pepi Soto y yo misma) la organización de los seminarios: preparar las sesiones conjuntamente, delimitar objetivos y estrategias de intervención. Así el formador debería entrar en campos relacionados con diversas metodologías formativas, estrategias de asesoramiento, dirección de grupos, etc. En esta doble función, se situaba nuestra propuesta.

Consecuentemente el modelo que se propuso desde el Programa tenía dos vertientes formativas. La de formador de formadores y la de formación permanente en seminario para el profesorado de las escuelas. He de decir, que la intervención en formación-acción que propusimos se adaptaría a cualquiera de los dos vertientes independientemente.

Sin embargo, la idea de combinar los dos siguiendo el modelo del proyecto marco de tres años , nos pareció más sugerente. Por un lado la formación de formadores tenía un objetivo multiplicativo. Se forman a unos pocos que después formarán a otros y así en adelante. Por el otro la formación en seminario con maestros podía ser por si solo un núcleo de intervención y transformación en los centros. Ahora bien, articular las dos a la vez, resultó una tarea ardua, compleja que debía saberse coordinar bien y necesitaba disponer de tiempo para ello. Si este propósito se cumplía, podía ser la base de una “onda expansiva” de cambios en profundidad sobre el tema que nos interesaba.

2-PRESUPUESTOS BÁSICOS

Relaciones interculturales y papel de la escuela

La escuela era una institución de transmisión de cultura, que proponía según el momento histórico , unos u otros discursos más o menos hegemónicos o más o menos emancipadores. Pero en ella siempre pudimos encontrar espacio para una construcción propia y puede que transformadora de la realidad cotidiana.

Sabíamos que las relaciones sociales que se establecen en la escuela transmiten a través de sus actores y de sus escenarios múltiples mensajes implícitos. Por ejemplo, transmite mensajes de igualdad pero su estructura y sus lenguajes favorecen a unas determinadas grupos sociales más que a

otros. A través de ella se cuele el lenguaje del poder de las clase dominantes y del poder de las mayorías. Si queríamos que la escuela favoreciera la igualdad de oportunidades real para todos los grupos, era esencial que los agentes y sujetos protagonistas de la vida escolar (profesorado, alumnado y familias) aprendieran a descodificar el carácter oculto de estos mensajes. Mensajes que era necesario recoger, explicitar y analizar, por que eran más importantes que los formalmente reconocidos. Mensajes especialmente incisivos por su presencia no explícita y por su quehacer subversivo potencialmente transformador. (Soto y Tovías, 1997: 13). Pero solo sería transformador si estos mensajes llegaban a ser reconocidos y descodificados por sus actores, pues así podrían posicionarse frente a ellos y decidir sobre los criterios que guiaran sus prioridades educativas.

No podíamos por eso caer en un discurso bien intencionado pero engañoso sobre diversidad y educación, pues éste podía justamente formar parte de este discurso oculto que confunde, más que ayuda, a que la escuela garantice la igualdad de oportunidades. Por tanto era esencial no desarticular el discurso de las diferencias con el de la igualdad. Eran dos caras de la misma moneda.

Por último, no debíamos hacer de la escuela un lugar segmentado de la comunidad sino parte viva de ella , donde se inserta y con la que participa.

3-CRITERIOS METODOLÓGICOS

Bases metodológicas para el desarrollo de la propuesta

Este modelo implicaba unos criterios metodológicos en la formación de los docentes. Estos criterios regirían el trabajo que se realizó a través de las estrategias de intervención propuestas más adelante.

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

2- Era imprescindible por tanto, tener en cuenta la experiencia positiva previa de cada centro en el campo de las relaciones interculturales, para rescatar los aspectos resueltos satisfactoriamente en un contexto que se percibía conflictivo y se tendía a generalizar interpretándolo negativamente.

3- Implicaría a todo el centro pues se trabajaría sobre problemas reales que se querían cambiar. Implicaría pues un trabajo colaborativo y en equipo.

4- Era importante valorar a todos los miembros participantes en su tarea como docentes y como profesionales, pero también como personas culturales que son, con ideas, costumbres, habilidades y capacidades particulares, como sujetos variados y variables.

5- Había que establecer las condiciones que permitieran recoger la individualidad de percepciones, interpretaciones, opiniones y acciones de todos y cada uno de los miembros del seminario. Lograríamos, así darles un lugar a la subjetividad y a la particularidad, favoreciendo un marco abierto de comunicación apto para aplicar en otras situaciones educativas.

4-INTERVENCIÓN TRANSFORMATIVA

Los objetivos de la propuesta los expresamos a tres niveles. Desde los más generales hasta los más específicos.

Objetivos generales del marco formativo-

- Romper la distancia entre teoría y práctica, entre conocimiento científico y práctica en el aula.
- Considerar al docente como el verdadero agente del cambio a partir de su implicación directa en todo proceso.
- Impulsar una formación basada en la reflexión sobre la práctica y la objetivización de ésta.
- Compartir la auto reflexión sobre las ideas implícitas que marcan la práctica para comprender los problemas y comprendernos a nosotros mismos para poder actuar,

Objetivos para desarrollar en las dinámicas de clase/escuela

Desde las diferentes disciplinas confluyentes (antropología, etnografía y pedagogía), destacamos los tres objetivos comunes que fueron ejes vertebradores de todo el proceso:

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

B) Aproximarse al conocimiento de la cultura de algunos de los colectivos minoritarios escolarizados y de las relaciones que se establecen entre ellos y con el grupo mayoritario.

C) Establecer los principios de innovación educativa y estrategias pedagógicas para la mejora de las relaciones interculturales, que permiten articular las diferencias en el sí de un proyecto escolar compartido.

Orientaciones compartidas

Estos tres objetivos comunes deberían confluir en una serie de orientaciones que debían estar compartidos en todo momento por los diferentes asesores desde todas las disciplinas. Serían necesarios para guiar la reflexión y el análisis sobre las problemáticas en el ámbito de las relaciones interculturales y sobre las prácticas escolares que se derivasen. Buscarían generar un clima que provocase en los maestros y maestras actitudes prudentes en la emisión de juicios de valor, en la realización de diagnósticos escolares e incluso , en la elaboración de propuestas de trabajo con alumnos y familias.

Estas orientaciones las expresamos en ocho puntos básicos:

OBJETIVOS COMPARTIDOS DE FORMACIÓN.

1. Evitar establecer relaciones de causa/efecto en los comportamientos de los alumnos/as de las minorías culturales y de sus familias, a partir de un solo factor explicativo, incorporando una perspectiva múltiple y compleja de las relaciones sociales que se producen en el entorno escolar.

2. Tomar conciencia de que la causa de los desajustes que se producen en la escuela, a pesar de que forman parte de un contexto social más amplio y complejo, no provienen únicamente de los alumnos y sus familias o de la sociedad en general, sino que los docentes tienen también un papel activo en ellos.

3. Identificar las relaciones que se producen en el seno de la institución escolar,

con determinados colectivos de alumnos/as y sus familias, con la intención de no reproducir las relaciones de exclusión a las que están sometidos socialmente.

4. Tener presente los universos familiares de los alumnos/as de la escuela, su experiencia empírica, sus criterios, habilidades y competencias, así como sus expectativas en relación a la escuela y lo que esperan de ella, para tender "puentes" entre ambos mundos.

5. Comprender que la inestabilidad derivada del conflicto, las contradicciones y las incoherencias entre las propuestas educativas explícitas y los mensajes implícitos en la interacción cotidiana, forman parte de la realidad y podemos aprovechar su potencial transformador -el de la inestabilidad y el de los mensajes implícitos- si los explicitamos, analizamos y trabajamos con ellos.

6. Desplazar la certeza e instalar la duda entre los miembros del seminario, en relación a su percepción e interpretación de algunos alumnos/as y algunas familias.

7. Comprender que las estrategias de intervención educativa para mejorar las relaciones interculturales en la escuela, no conllevan únicamente un cambio metodológico, organizativo o curricular, sino que implican un posicionamiento distinto del maestro/a frente a la nueva realidad escolar.

8. Tomar conciencia de que las situaciones de conflicto intercultural incluyen la figura del docente como agente interactuante.

Objetivos específicos

Cada disciplina debe desarrollar –fruto de su mirada diferencial- unos objetivos específicos para obtener resultados en relación con los objetivos comunes.

Había que tener en cuenta que cada centro, según el punto de vista del que se partía en el planteo de las relaciones interculturales, en el bagaje particular de cada claustro y de los intereses iniciales que se hayan vinculado , exigía un mayor énfasis en unos u otros objetivos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE FORMACIÓN.

Antropología	Etnografía	Pedagogía
<p>1. <i>Desplazar la certeza e instalar la duda entre los miembros del seminario, en relación a su percepción e interpretación de algunos alumnos/as y sus familias.</i></p> <p>1.1. Establecer elementos concretos de semejanza en las diferencias y rescatar los elementos positivos de las semejanzas entre familias y maestros/as.</p> <p>1.2. Poner de manifiesto la influencia de las propias creencias en la asignación de significado negativo a comportamientos que se nos presentan como molestos o inadecuados.</p> <p>1.3. Repensar las generalizaciones estereotipadas y admitir las excepciones en relación con cualquier otro colectivo.</p>	<p>1. <i>Mejorar el conocimiento de la cultura de las minorías escolarizadas para poder comprender mejor sus comportamientos en el contexto escolar.</i></p> <p>1.1. Conocer la periodización de su ciclo vital y cómo conceptualizan la infancia, la adolescencia y la vida adulta, así como los roles femeninos y masculinos.</p> <p>1.2. Conocer el concepto de familia, los valores y comportamientos asociados.</p> <p>1.3. Conocer su universo de creencias, religión e ideología.</p> <p>1.4. Conocer algunos rituales, prácticas y costumbres vinculadas a la alimentación, la salud, la educación, la distribución del espacio, etc.</p>	<p>1. <i>Analizar las expectativas que desde la escuela se proyectan hacia los alumnos/as de los diferentes colectivos y sus efectos en los resultados escolares.</i></p> <p>1.1. Trabajar para que las actuaciones impliquen una transformación de las relaciones con el propio saber para entender que se actúa con niños/as y familias portadores de cultura, no con culturas en abstracto.</p> <p>1.2. Hacer una lectura crítica del “currículo común”, detectando supuestos implícitos e introduciendo en él la variable diferencia cultural.</p>
<p>2. <i>Poner de manifiesto el grado de variabilidad interno en todo grupo humano y las contradicciones existentes entre ésta variabilidad real y la homogeneidad de los idearios colectivos.</i></p> <p>2.1. Establecer los límites de la tolerancia de cada una de las personas del seminario en relación a los comportamientos de las familias del centro.</p> <p>2.2. Poner de manifiesto las contradicciones personales a las que se está sometido como docente y como sujeto cultural, y la justificación de estas contradicciones.</p> <p>2.3. Naturalizar las contradicciones y las incoherencias haciéndoles un espacio a la propia vulnerabilidad y a la de los otros.</p>	<p>2. <i>Mejorar el conocimiento de la realidad socio-económica y cultural del colectivo concreto que se escolariza.</i></p> <p>2.1. Conocer su situación jurídica, laboral, residencial en función de su procedencia.</p> <p>2.2. Conocer su expectativa de inmigración (si la hubo) y de retorno a origen.</p> <p>2.3. Conocer los recorridos de escolarización de las propias familias y su vinculación con las expectativas de escolarización hacia los hijos/as.</p> <p>2.4. Conocer la importancia que otorgan a la escolarización para obtener éxito socialmente.</p> <p>2.5. Conocer las relaciones que establecen en el seno de una sociedad mayoritaria, entre ellos y con la población</p>	<p>2. <i>Ampliar el tratamiento pedagógico de la diversidad a todos y todas los miembros de la comunidad escolar, no circunscribiéndolo a los colectivos culturalmente minoritarios en riesgo de marginación, estableciendo espacios y marcos estables para la expresión de las diferencias.</i></p> <p>2.1. Potenciar espacios y marcos estables de interacción, comunicación y diálogo que posibiliten la expresión de las diferencias.</p> <p>2.2. Tener en cuenta los aspectos afectivos y emocionales de todo aprendizaje.</p> <p>2.3. Entender la diversidad dentro de un marco grupal compartido.</p>

<p>otros.</p>	<p>ellos y con la población autóctona y con otros colectivos minoritarios.</p>	<p>2.4. Introducir la variable cultural transversalmente e interdisciplinariamente.</p>
<p>3. <i>Desesencializar el propio universo cultural, entendiéndolo como propuesta adaptativa y como fruto de un proceso de transmisión/aprendizaje, y por lo tanto, susceptible de ser diferencialmente resuelto.</i></p> <p>3.1. Conocer los mecanismos estrategias y funciones para la transmisión/aprendizaje de la cultura entre los humanos.</p> <p>3.2. Conocer las normas de comportamiento, los valores asociados y su vinculación a un contexto específico que les otorga significado.</p> <p>3.3. Conocer los procesos de cambio, las respuestas adaptativas y la compatibilización de distintos códigos culturales.</p>	<p>3. <i>Dar elementos que permitan distinguir los comportamientos culturalmente pautados de aquellos que son producto de situaciones de marginación.</i></p> <p>3.1. Conocer la periodización de su ciclo vital y como conceptualizan la infancia, la adolescencia y su vinculación con las expectativas de su vida adulta.</p> <p>3.2. Distinguir los comportamientos entre los niños y las niñas estableciendo vínculos con los roles adultos que habrán de desempeñar.</p> <p>3.3. Conocer cuáles son sus estrategias adaptativas en términos socioeconómicos.</p>	<p>3. <i>Desarrollar una actitud de empatía que predisponga a la receptividad por parte de los maestros/as.</i></p> <p>3.1. Favorecer la incorporación de las experiencias, aportaciones, ideas previas de los alumnos/as en relación con su entorno y con sus familias</p> <p>3.2. Desarrollar actitudes de escucha en el maestro/a para aumentar la capacidad de acogida de las aportaciones del alumnado y sus familias para trabajar con ellas en el seno del grupo.</p> <p>3.3. Dar relevancia a todo aprendizaje de la subjetividad, incorporando el punto de vista de los individuos y las significaciones que atribuyen a sus actuaciones colectivas.</p>

Estrategias de intervención

Independientemente de la diversidad de situaciones escolares y de la variedad de intereses de cada grupo en formación, pudimos establecer cuatro fases diferenciales en el proceso de formación. Estas podían tener duraciones diferentes o diferentes énfasis en las estrategias concretas según el tipo de centro o grupo, pero la secuencia debía seguir este orden.

A través de ellas se debía vertebrar simultáneamente los contenidos etnográficos a las otras dos disciplinas .

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN-EVALUACIÓN

<p>Primera fase: DE LA GENERALIZACIÓN A LA CONCRECIÓN</p> <p>En esta primera fase se facilitó la expresión de aquellas cuestiones que preocupaban con el objetivo de identificar los aspectos problematizados, de explorar los preconceptos y supuestos implícitos y los niveles de generalización de las informaciones que se iban dando.</p>	
<p>Puesta en común: Lluvia de ideas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar preconceptos y supuestos implícitos entre los miembros del seminario • Explorar los factores causales atribuidos a los comportamientos de alumnos/as y sus familias • Identificar problematizaciones para establecer los ejes de trabajo
<p>Reflexión ordenada entorno a algunos ejes problematizados por el seminario</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar los niveles de generalización de las informaciones <p>Explorar los niveles de discrepancia internos y tantear las posibilidades de si expresión</p>
<p>Toma de decisiones sobre los temas de interés que se iban a trabajar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer prioridades para iniciar la concreción • Explorar los mecanismos de consenso y negociación para la toma de decisiones habituales entre los miembros del seminario • Detectar aspectos de la propuesta escolar que generan contradicciones internas
<p><u>Segunda fase: DE LA CONCRECIÓN A LAS PROPUESTAS DE CAMBIO</u></p> <p>En esta segunda fase se proporcionaron instrumentos de análisis para organizar la reflexión e incorporar las diferentes percepciones e interpretaciones de los distintos miembros del seminario y se facilitó información etnográfica sobre los colectivos concretos, con el fin de diferenciar el conflicto percibido del conflicto real y de identificar los intereses concretos que se iban a articular en propuestas de cambio</p>	
<p>Obtención de información pertinente para los temas priorizados de interés, a partir de pautas comunes para todos los miembros del seminario:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación de situaciones concretas • Registro y descripción de casos • Registro y descripción de 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar el proceso de concreción de las generalizaciones de las que se partía. • Favorecer el reconocimiento de la complejidad múltiple que se da cita en cualquier situación de interacción y que se hace evidente cuando se intenta registrar.

situaciones	
<p>Puesta en común de la información obtenida, en pequeños grupos o colectivamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de casos • Análisis de situaciones • Análisis de documentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar las distintas interpretaciones, que a partir de una misma pauta común, han surgido entre los miembros del seminario • Identificar tendencias colectivas haciéndole un lugar a la particularidad individual –entre alumnos, entre familias y entre docentes-. • Reconocer la existencia de comportamientos que no responden a las tendencias colectivas
<p>Comparación de las informaciones y recategorización de los casos y/o de las situaciones analizadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modificar las percepciones e interpretaciones de las relaciones sociales que se establecen el contexto escolar y las causas que se le atribuían • Disuadir a los miembros del seminario de ciertos preconceptos y supuestos sobre los colectivos concretos • Tomar conciencia de que la mejora de las relaciones interculturales, no implica sólo cambios de tipo metodológico u organizativo sino también cambios en el posicionamiento previo de los docentes frente a ellas.
<p>Replanteamiento de los temas de interés a la luz de la nueva perspectiva sobre ellos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer los niveles de discrepancia internos • Admitir las incoherencias y contradicciones que constituyen elementos centrales de la propia vulnerabilidad • Hacerle un lugar a las expectativas de que en relación a la escuela tienen las familias • Tener en cuenta los intereses de los alumnos –vinculados a sus universos familiares-.
<p>Toma de decisiones sobre las propuestas concretas de cambio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las dudas, resistencias y miedos, explicitarlos, analizarlos y establecer estrategias para darles salida • Admitir los límites de la propia tolerancia • Admitir los límites de las propias posibilidades de transformación

	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer un consenso compartido sobre las posiciones a tomar frente a los cambios que se iban a realizar.
<p style="text-align: center;"><u>Tercera fase: DE LAS PROPUESTAS CONCRETAS A LA REALIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS</u></p> <p>En esta tercera fase se articularon propuestas concretas de cambio a las reflexiones teóricas realizadas a partir de los datos en cada uno de los centros, teniendo en cuenta las aportaciones etnográficas sobre el colectivo concreto.</p>	
<p>Articulación de las propuestas de cambio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Asumir un principio de confianza en lugar de un principio de desconfianza, hacia las posibilidades de transformación de los propios colectivos minoritarios escolarizados y sus familias para tenerlos en cuenta. • Considerar la información etnográfica en aquellos aspectos que impliquen una respuesta por parte de los alumnos/as o de sus familias, con el fin de adecuar al máximo las demandas del centro a los intereses de los colectivos escolarizados, tanto en relación a los temas que se deseen trabajar como en relación a las posibilidades de participación.
<p>Organización de las experiencias (sobre las experiencias concretas para cada zona)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar y concretar los objetivos de los cambios propuestos, tanto en relación con los alumnos/as como con las familias • Prever un tiempo de exploración de las respuestas por parte de los alumnos/as y sus familias con el fin de poder adecuar las actividades • Establecer el plan de trabajo, la organización de las tareas y la puesta en marcha de las actividades, incorporando los puntos de vista y las propuestas de los alumnos/as. • Explorar las expectativas del seminario en relación a los resultados de los cambios propuestos.
<p>Realización de las experiencias (sobre las experiencias concretas para cada zona)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar empíricamente la posibilidad real de transformar la práctica educativa con efectos positivos para la mejora de las relaciones interculturales • Instalar la prudencia como actitud y el respeto como comportamiento ante las diferencias reales y/o percibidas,

	<p>haciéndole un lugar a la particularidad de los demás pero también a la propia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar empíricamente que es posible establecer negociaciones entre culturas distintas cuando existe la voluntad de realización, pero también, cuando se han reformulado las bases del conocimiento mutuo, haciendo más comprensible y accesible el universo cultural desconocido.
<p style="text-align: center;">Cuarta fase: VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y EFECTOS EN LA PROPUESTA ESCOLAR</p> <p>En esta fase se reflexionó y valoró la experiencia realizada intentando establecer los aspectos diferenciales en relación a experiencias anteriormente realizadas en el centro, así como los resultados de la misma y los efectos que sobre la propuesta escolar haya tenido o pueda tener, con el fin de intentar establecer posibilidades de continuidad</p>	
<p>Reflexión y valoración de la experiencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Repensar el antes, el durante y el después de la experiencia, incluyendo a todos los colectivos implicados en ella. • Considerar los inconvenientes, los aspectos modificables, las inadecuaciones, las dificultades, las presiones de todo tipo que hayan podido producirse a lo largo de la experiencia. • Reconocer las cuestiones bien resueltas, el trabajo bien realizado, los niveles de implicación, la participación, los aspectos a rescatar para volver a repetir o a tener en cuenta y en general, todos aquellos aspectos positivos relacionados con los distintos colectivos implicados • Recoger las valoraciones que los alumnos/as y sus familias hayan realizado sobre la experiencia y los efectos que ésta pueda tener en la modificación de las conceptualizaciones y expectativas familiares sobre la escuela. • Explicitar niveles de ansiedad no expresados, deseos no compartidos y esperanzas truncadas, así como momentos de entusiasmo, dosis de coraje y horas de trabajo extra. • Poner de manifiesto que es posible convertir un deseo en realidad si se establecen las condiciones favorables para

	que sea así
Posibilidades de continuidad	<ul style="list-style-type: none">• Decidir los aspectos de la experiencia que se entienden aplicables a otros momentos y situaciones de la realidad escolar• Identificar, en base a la experiencia previa, las condiciones necesarias para que puedan llevarse a cabo modificaciones nuevas de la propuesta escolar• Hacerle un lugar en la propuesta escolar a los criterios y condiciones necesarias para mejorar las relaciones interculturales, pero sobretodo dar la posibilidad de que se exprese la discrepancia, la diferencia, la variabilidad tanto colectiva como individual, y tanto en relación con los propios docentes como con los alumnos/as y sus familias.

Estos fueron las lecturas que se propusieron para la Evaluación Inicial.

CAMILLERI, C. (1990) : "Problemas educacionales que surgen a causa de las minorías étnicas" y "¿Hacia una pedagogía intercultural?". *Antropología y Educación*. París, 1990

CAMPANI, G. (1992) "La educación intercultural: una perspectiva pedagógica en Europa" texto presentado en el curso *Racismo y Educación*. Universidad de Granada. Granada.

CAVALLI-SFORZA, L. ("La noción de raza es totalmente arbitraria", entrevista publicada en *Le Nouvel Observateur*.

DE VOS, G. (1980) "Respuestas psicológicas al cambio en la sociedad y en la cultura". *Antropología Psicológica*. Cuadernos Anagrama.

FONS, V. "Aproximación a algunos aspectos de la migración ecuatoguineana" 1995. No publicat.

GIMENO, J. "Currículum y diversidad cultural" ponencia presentada en la 11ª *Jornada d' Ensenyaments amb Gitanos*. 1991

GOROZPE, I. "La transición política ecuato-guineana". *Crisis*, num. 2. 1993

KAPLAN, A. "Trabajo de campo en Senegambia. Aproximación a algunos aspectos etnográficos de la región.". *Revista de Trabajo Social*, num. 123. 1991.

KAPLAN, A. "Movimientos migratorios, movimientos culturales". *Quaderns de Serveis socials*, num. 5. Diputació de Barcelona. Barcelona, 1993.

MARNISSI, F. (1992) "El Corán, quince siglos de esperanza" y "El miedo al individualismo: el taguía". *El miedo a la Modernidad*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo. Madrid

RAMIREZ, J. D. "La perspectiva sociohistórica". *Cuadernos de Pedagogía*, num. 141.

SAN ROMAN, T. "Reflexiones sobre marginación y racismo". *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Alianza Universidad.

Madrid, 1968.

SAN ROMAN, T. *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. 1ª edición del Servei de Publicacions de la UAB. Reeditado y ampliado en 1997. Tecnos/UAB. Madrid, 1995.

SEGURA I MAS. "La población" y "Los recursos económicos". *El Magreb: del colonialismo al islamismo*. Publicacions Universitat de Barcelona.

VILA, I. y otros. "Pensamiento y lenguaje". *Cuadernos de Pedagogía*, num. 141.

CONCLUSIONES

A través de la exposición de esta tesis he intentado, tal como me proponía en la introducción, desentrañar las claves pedagógicas que dan soporte a la propuesta transformativa de formación permanente del profesorado para una sociedad multicultural. Lo he hecho siguiendo el hilo conductor que a través de un tiempo histórico recoge la experiencia empírica que he desarrollado desde diferentes contextos en el campo educativo.

En este proceso he sido testigo de transformaciones pero también de continuidades a diferentes y desde diferentes niveles en el modo de afrontar las grandes cuestiones educativas que se han ido planteando a lo largo de estas tres décadas. La revisión de este trayecto refleja como los procesos socio-educativos cristalizan en distintos escenarios donde se superponen corrientes más o menos hegemónicas, a las que el mundo escolar educativo debe responder. En estos procesos se insertan las reformas educativas que proponiendo escenarios de cambio estructural irrumpen desde arriba, sin preocuparse demasiado como se digieren desde abajo.

Así, las respuestas que van transformando la realidad educativa no son lineales, sino dialécticas: cambios, adaptación, resistencia,

Quizás como dice Delpit, (1995: XV) la respuesta no estaría en *“la proliferación de las reformas de uno u otro signo, sino más bien más bien en aspectos básicos de comprensión en relación a quien somos y como estamos conectados y desconectados unos de otros”*.

En la introducción, me formulaba una serie de interrogantes. Ahora, en las conclusiones las trataré de contestar. Pero voy a hacerlo a través de tres preguntas clave que las resumen.

- ¿Qué puede hacer la escuela frente a las diversidades para no convertirlas en desigualdades?
- ¿Qué elementos consustanciales de la escuela hay que explorar, para convertirlos en espoletas de cambio?
- Y por fin , la tesis principal ¿Puede una metodología transformativa y crítica, como la que proponemos, transformar las relaciones que se dan en el marco escolar a la vez que educar para el éxito académico del alumnado social y culturalmente diverso?

Para contestar a la primera pregunta: a través del trabajo hemos reflexionado sobre lo que representa la escuela, en cuanto a su función social respecto a la transmisión de la cultura “*dominante-mayoritaria*” y que representa para el alumnado “*minoritario y diverso social y culturalmente.*” Desde una perspectiva crítica esta reflexión nos obliga a huir de una idea de diversidad como un concepto absoluto sin contraponerlo al de igualdad.

Pero en realidad, si hacemos una revisión de las tres décadas entre los 70 y 90 vemos como estos dos conceptos han estado pocas veces articulados. En los 70, las diferencias culturales estaban representadas por la inmigración interna y por el colectivo gitano. Ser inmigrante del sur de España, viviendo en un barrio del cinturón de Barcelona y yendo a una escuela del barrio significaba ser de clase obrera, pobre y sin “cultura”. Se decía “no son de aquí ni de allá”. Estas diferencias no se planteaban desde la diversidad sino desde el “deficit cultural”. Los problemas de aprendizaje que tenían los niños eran, pues, debidos o bien a ellos mismos o a su entorno cultural. Nunca se cuestionaba el papel de la escuela y pocas veces se atribuían los problemas a las condiciones sociales de como vivían y a las respuestas adaptativas a esas condiciones. Desde el mundo de la educación, la asimilación era el mejor camino para conseguir compensar las desigualdades. La escuela tenía la misión de compensar su “deficit cultural” y de ahí se suponía que se resolverían progresivamente las desigualdades.

En los años 80, la idea del Estado de Bienestar marcó un cambio de rumbo en algunos aspectos. Nuestro país entraba en una nueva etapa en la que se apostaba por el ámbito público y la filosofía de intervención en educación, estuvo muy influenciada por las corrientes que no contemplaban la diversidad aun desde un punto de vista cultural, aunque sí social. Se luchaba por disminuir las desigualdades sociales, entre las que ya se contemplaban la desigualdades educativas. Coherentemente, la intervención en la escuela no debía deslindarse de la intervención social, desde una concepción comunitaria y desde una idea compensatoria social y preventiva. Se huía de una intervención asistencial individual que no cambiara la realidad social.

En los años 90, se deslinda el discurso escolar del social. Con la Reforma, se introduce el término de diversidad que considera a todas las diversidades

individuales y colectivas como elementos a tener en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La apuesta desde la Reforma es que la igualdad de oportunidades que brinda la escuela solo se puede conseguir a partir de asumir las diferencias de entrada. El hecho es que se ha producido un discurso mucho más preocupado por la diversidad que por la desigualdad.

Pero la realidad es que, si bien es necesario que desde el marco educativo la diversidad sea no solo respetada sino planteada como un riqueza para todos, también es verdad que la escuela debe dar la oportunidad a los colectivos minoritarios o socialmente desfavorecidos de aprender los códigos que les abrirán las puertas al mundo de la mayoría. Por eso, la intervención pedagógica en un contexto multicultural debe no confundir los diferentes objetivos pedagógicos en una amalgama que se tiende a etiquetar como atención a la diversidad en sus diferentes versiones (diversidad individual, social, cultural, de género...).

Consecuentemente habrá que distinguir unos objetivos que obviamente serán los que promueven valores y creen condiciones de cambio para una mejora de la convivencia intercultural, de otros que son más formales y académicos. Estos últimos, no deben plantearse desde una idea de “déficit” de los culturalmente diversos, si no desde la expresión de las expectativas y necesidades de toda la comunidad educativa de un determinado contexto.

Este posicionamiento implicará replantear un cambio en la relación maestro-alumno-familia ya que , será necesario que el docente pueda valorar a los alumnos y familias como poseedores de una cultura diferente pero igualmente válida que como la suya. Tampoco deben pensarse estos objetivos de forma acrítica, sino distinguiendo bien los que forman parte del curriculum explícito de los que no aparecen pero si forman parte del curriculum oculto . En este sentido, una propuesta transformativa debería ayudar a los maestros a descodificar el carácter hegemónico de las prácticas educativas y del lenguaje o cultura “del poder” que circula en la transmisión educativa. El alumnado debería aprender a manejarse en el código de la cultura legitimizada, pero sin que esto implicase anular sus propias pertenencias identitarias y culturales.

Dar voz , autonomía y capacidad crítica a los grupos silenciados, reconocer al alumno como agente activo de su propio aprendizaje y de su saber. Con este fin se hará necesario una transformación de los contextos de aprendizaje donde se promueva el intercambio, el diálogo, la confrontación, la participación en la construcción de nuevos saberes que conecten significativamente con las necesidades y experiencias que todos los alumnos traen consigo. Esto será el verdadero “marco intercultural”. Por eso, los aspectos que considerábamos básicos en una perspectiva de aproximación intercultural van en la línea de impulsar transformaciones en las relaciones establecidas en el ámbito escolar entre los diferentes actores, tratando de buscar contextos que favorezcan la comunicación y aumentaran las posibilidades de expresión, interacción y participación

La pedagoga –antropóloga M.G.Philipp (1988) dice al respecto "*la educación intercultural se sitúa en la búsqueda de las condiciones necesarias para que se realicen actos y procesos de aprendizaje y de construcción de contenidos necesarios para la participación en la vida y en la transformación de las relaciones sociales, ayudando especialmente a construir nuevos hábitos de comunicación basados en la negociación del conflicto, en la confrontación y en el intercambio*".

Respecto al segundo interrogante, debemos revisar los procesos de las experiencias de “formación-acción” realizados por los dos centros.y analizar cuando y por que el profesorado cambia su perspectiva. A partir de aquí podremos contestar si se cumple o bajo qué condiciones se cumple la tercera pregunta que responde en realidad, a una hipótesis permanente.

Así, durante el proceso formativo, hemos podido observar diferentes momentos. En la primera fase cuando hablábamos de las estrategias de intervención de las dos experiencias, la autorreflexión y el reconocimiento sobre los propios estereotipos, problematizaciones, generalizaciones y temas que más preocupaban para trabajar, no fue suficiente para proponer propuestas de cambio que superasen un esquema correctivo y mecánico que diesen respuestas a los conflictos. Esta reacción fue común a las dos escuelas a pesar de que partían de dinámicas muy distintas. En la primera había una actitud activa e interactiva con voluntad de cambio.

En la segunda, la actitud como grupo era mucho más pasiva. Se demostraba entonces que aunque podía haber buena disposición, las resistencias a los cambios reales existía. ¿Por que?. En parte por que cualquier cambio que toca al autocuestionamiento crea miedo, incertidumbre, e inseguridad. Esto forma parte de todo proceso formativo, sobre todo si está planteado desde una perspectiva transformadora. Pero debíamos profundizar en las explicaciones que podían estar relacionadas con estas primeras reacciones.

Seguramente, el problema estribaba en la dificultad de comprenderse a ellos mismos como “sujetos culturales” en el marco de interacciones generales. Hacerse consciente como “sujetos culturales” quería decir , no solo aceptar esta condición como individuos sino aceptarla también en el marco de creencias colectivas. Quería decir aceptar que el papel explícito de docente conllevaba otros menos visibles pero que podían interferir en las relaciones interculturales que se generaban en la escuela. Quería decir aceptar que ellos, aunque ideológicamente podían pensarse como “contrahegemónicos”, en la realidad estaban influenciados por un determinado discurso enraizado en las tradiciones escolares y las culturas docentes. Quería decir aceptar que este discurso era muy profundo y confundía el papel hegemónico de la escuela con el suyo propio como docentes y como ciudadanos.

El cambio se lograría cuando emergieran los discursos ocultos y subyacentes y fueran dilucidándose las diferentes instancias que articulaban una forma de pensar que parecía unívoca y “universal” , con la desigualdad que proporcionaba el sistema social-educativo a los colectivos más desfavorecidos. Ser consciente de esto les ayudaría a distanciarse de estereotipos que tendían a naturalizar valores y actitudes que solo respondían a una manera de ver el mundo y por tanto creaba barreras invisibles que podían impedir una relación fluida con alumnos y familias.

Al emerger estos discursos ocultos pudieron hacerse más conscientes de los mecanismos implícitos del sistema escolar, que presentándose a si mismo como "modelo de integración", excluía a los que no se "integraban", aumentando de esta manera la desigualdad hacia las poblaciones más marginales .

En este sentido se dieron cuenta que la escuela podría esconder dos funciones que parecían opuestas pero eran parte del mismo proceso: la función asimiladora y la función segregadora. Las dos podían empujar a la marginalidad a determinados grupos. En este sentido se retomó la información etnográfica sobre los dos colectivos: magrebí (a través de Rosa Valcárcel) en la primera escuela y gitano(a través de Carmen Méndez) en la segunda. Se volvió a reflexionar sobre ellos y a vincularlos esta vez con más profundidad a aspectos de nuestra propia cultura. Esto indujo a repensar las generalizaciones con las que aun se operaba y las expectativas sobre algunos alumnos o sus familias.

A partir de aquí, en términos de actuaciones pedagógicas, los maestros de la primera experiencia, se hicieron más conscientes de que los planteamientos pedagógicos no debían hacerse únicamente desde un ámbito metodológico, organizativo o curricular, sino que había que tener en cuenta otros factores. Comprender mejor a su alumnado y familias, no tanto por el hecho de conocer sus diferencias culturales-que también-como por el hecho de saberse ellos mismos más sujetos culturales de lo que se pensaban al actuar como docentes, reduciendo la distancia inicialmente percibida. Conocer las semejanzas entre unos y otros hace más comprensibles y accesibles los universos del alumnado y sus familias y, al mismo tiempo, generar la inquietud de crear espacios compartidos que permitan la expresión de la particularidad, sea cual sea su pertenencia cultural.

Solo, después de este segundo proceso de análisis y reflexión una de las dos escuelas(el primer caso), hizo un paso adelante, planteando entonces actuaciones escolares que superaban el marco corrector. Pero ¿Por qué solo ocurrió en una de las dos escuelas?. Los factores son múltiples y como decíamos no son unilineales, ni unicasales. La posición inicial de cada escuela fue diferente desde el principio. La metodología que proponíamos requería de voluntad de autorreflexión y autocuestionamiento, esto implicaba deconstrucción-construcción de nuevos puntos de vista. El segundo grupo, no tuvo esta actitud. Esperaba recibir conocimientos de forma transmisiva y desde “la ciencia” y no ser activo en la deconstrucción-construcción de

nuevos conceptos. Desde este posicionamiento es difícil lograr un cambio. Este es la conclusión a la que llegamos.

Sin embargo también éramos conscientes que cuando se propone *"una metodología que no ofrece soluciones prácticas inmediatas, sino que apunta a un cambio en las posiciones previas ante la realidad escolar, la presión que ejerce en los miembros del seminario esa realidad cotidiana y la urgencia por encontrar soluciones inmediatas constituyen un factor que se debe tener muy en cuenta: aumenta los niveles de ansiedad e incertidumbre, crea momentos de crisis, entorpece la dinámica y puede llegar a paralizarla. Esta situación forma parte de lo previsto, pero hay que ser constante para poder elaborar y transformar esos momentos críticos en espoletas para el cambio"* (Soto y Tovías, 1997:70)

Puedo cerrar esta tesis con una reflexión en positivo. Hemos podido demostrar que, "bajo ciertas circunstancias" esta metodología logra cambios en el posicionamiento y la percepción de los docentes respecto a como abordar el universo multicultural de sus alumnos. Y que estos cambios provocan y mejoran las relaciones educativas e interculturales con los alumnos y familias. Sin embargo, cada realidad es singular, compleja e imprevisible y por tanto no existen fórmulas universales para aplicar. Implica, pues, analizar el escenario donde se da la relación educativa y la relación dialéctica de la práctica docente.

Por último, es necesario mencionar el vacío que hay en la formación inicial del profesorado de los niveles preuniversitarios. Este vacío es más grave cada día que pasa. El aumento de la inmigración en los últimos años ha disparado conflictos de tipo racista que se creía que nuestra sociedad no sufriría. La propensión a manipular estos temas por los políticos y las instancias de poder requiere aún mas la necesidad de formar bien y con criterios firmes a los futuros educadores. Es verdad que en estos momentos se pueden cursar asignaturas como Educación Multicultural, Antropología de la Educación, Sociología de la Educación, Bases Psicopedagógicas de Atención a la Diversidad, etc, en las versiones que cada universidad programa para la carrera de formación del profesorado. Pero la mayoría de estas asignaturas son optativas y no se encuentran las mismas

sensibilidades en todos los centros universitarios. Por otro lado, lo más preocupante es la falta de una línea clara que articule los temas relativos a la multiculturalidad como rasgo estructural de nuestra sociedad y a la desigualdad como aspecto clave en la formación obligatoria del profesorado. Difícilmente la formación permanente podrá paliar por sí sola los problemas derivados de la falta de formación inicial. Los futuros maestros deberían desde el inicio de su vida profesional conocer a fondo la complejidad de los procesos socio-educativos en una sociedad multicultural y desigual, así como su papel en ella como sujetos culturales y transmisores de universos dominantes. Como profesores y, por lo tanto, responsables de la formación inicial del profesorado en la UAB, tenemos la obligación científica y moral de avanzar en este campo.

BIBLIOGRAFIA

- ABAJO, J. E., (1996) "*La escolarización de los niños gitanos (o la educación como proceso interpersonal que refleja y reproduce relaciones sociales desiguales y contradictorias)*", *Cultura y Educación*, no.3
- ABAJO, J.E., (1996) "*La escolarización de los niños gitanos. El desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos*", *AULA* nº47, febrero 96.
- ABAJO, J.E., (1998) *La escolarización de los niños y niñas gitanos*. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid.
- AMANI Colectivo, (1994) *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*.Ed. Popular, Madrid.
- APPLE, MW (1986:1976), *Ideología y currículo*. Akal universitaria. Madrid.
- APPLE, M.W., (1989) *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Paidó-MEC, Barcelona
- ARMENGOL, C., FEIXAS, M. Y PALLARÈS, RM (2000) Seguint el fil de l'organització, en Col. Materials, nº 92. Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB.
- BANKS, J. & BANKS, Ch., (eds) (1995) *Handbook of Research on Multicultural Education*, Prentice Hall, New York,
- BANKS, J. & BANKS, Ch., (eds) (1993) *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Allyn & Bacon, Boston,.
- BANKS, J., (1997) *Educating citizens in a multicultural society*, Teachers College Press, New York,.BANKS J.A-McGEE BANKS CH. *Multicultural education. Issues and Perspectives*,Simon and Schuster, Massachusetts
- BERNSTEIN, B., (1988) *Clases, Códigos y Control*. Akal. Madrid, (original 1973)
- BERNSTEIN, B., (1990) *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, El Roure, Barcelona
- BONAL, X., (1995) *El profesorado como agente de cambio. Intervención sociológica en coeducación*, Tesis Doctoral
- BONAL, X., (1998) *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Piados. Barcelona.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J.C., (1970) *La reproducción.Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Ed Laia,1977
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C., (1970) *La reproduction. Éléments pour une socioioqie du systeme d'enseignement*. Editions de Minuit. París,
- BOURDIEU, P., (1989) *La Noblesse d'État*, Editions de Minuit, París,
- BRETONES, E. (1999), *Políticas educativas y diversidad socio-cultural. Aproximación comparativa desde una perspectiva europea*. Trabajo de investigación Master en Antropología Aplicada. UAB.
- BUXARRAIS, M.R. I ALTRES, (1990) *Etica i escola: el tractament pedagògic de la diferència*, Rosa Sensat Ed. Barcelona

CALHOUN, CJ y IANNI, FAJ, (ed.) (1976) *The Anthropological Study of Education*. Morton Publishers. The Hague. Paris.

CAMILLERI, C., (1990) *Antropología Cultural y Educación*, Ünesco,.

CAMILLERI, C., (1992) "Évolution des structures familiales chez les Maghrebins et les Portugais en France", *Revue Européenne des Migrations Internationales*, Vol. 8, no. 2,

CAMPANI, G., (1988). La educación intercultural: una perspectiva pedagógica en Europa. *Seminario ICE-UAB, Programa Educació Intercultural ICE-UAB*.

CARBONELL, F., (1997) *Immigrants estrangers a l'escola. Desigualtat social i diversitat cultural en l'educació*, Fcio. Serveis de Cultura Popular, Alta Fulla, Barcelona

CARRASCO, S, SOTO, P, TOVIAS, S., (1997) "Un programa interdisciplinar de formació de formadores: relaciones interculturales y escuela", *Cuadernos de Pedagogía* nº 264 diciembre 97, Ed. Praxis, Barcelona.

CARRASCO, S. (1997) "Diversitat i Interculturalitat a la Secundaria Obligatòria", a *L'atenció a la diversitat. La difícil aplicació del model compresiu*, en Revista del Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya i Salears, Barcelona,.

CARRASCO, S., (1997) "Interculturalitat i Educació: aportacions per a un debat entre l'Antropologia Social i la Pedagogia", a *EDUCAR*, SP-UAB. Barcelona,

CARRASCO, S., (1997 b) "Usos y abusos del concepto de cultura", *Cuadernos de Pedagogía* nº 264 diciembre 97, monográfico Hacia una educación multicultural, Ed. Praxis, Barcelona

CARRASCO, S., (1997) *Racismes, Societats, Identitats. De la diversitat a la desigualtat*, BC 90, Graó, Barcelona.

CARRASCO, S., (1998) "L'educació intercultural. Aportacions per a un debat entre l'antropologia i la pedagogia" *EDUCAR* nº22-23, Novembre-Diciembre, Publicacions UAB

CARRASCO, S., SOTO, P., TOVIAS, S., (1997) " Un programa de formació interdisciplinar"

CAZDEN, C.B (1991) *El discurso en el aula*. Paidós, Barcelona-Buenos Aires-México

CUMMINS, J., (1996) "Empowering language minority students", *Facing Racism in Education, Harvard Educational Review*, special issue, New York,.

Del ARCO, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Ed. Universitat de Lleida. Col. Educació i Món Actual, nº7.

DELORS, J., (1996) *La educación encierra un tesoro*. Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Informa UNESCO, ed. UNESCO, Santillana, Madrid.

DELPIT, L., (1995) *Other people's Children: Cultural Conflict in the Classroom* The New Press, New York,

- DelPOZO, P (1997) *Formación de formadores*. Psicología. Pirámide.
- De Riquer, B. (1998), *Història, política, societat i cultura dels Països Catalans. De la Dictadura a la Democràcia 1960-1980*. Volum 11. Enciclopedia Catalana.
- DEVOS, G., (1981) *Antropología psicológica*. Anagrama, Barcelona
- ELLIOT, J., (1990) *La investigación-acción en educación*. Morata, Madrid.
- FLECHA, R., (1990) *La nueva desigualdad cultural*. El Roure, Barcelona
- GARCIA CASTAÑO, J. Y PULIDO MOYANO, R.A., (1994) *Antropología de la educación*, Eudema Antropología, Madrid.
- GARCIA, E. E, (1997) "Effective Schools for at Risk Students", a Banks, J & Banks, Ch., (eds) *Multicultural Education; Issues and Perspectives*, Alley & Bacon. Boston,
- GARCIA, E. E. & BARONA, A. (eds) (1988) *Children at Risk: Poverty, minority status and other issues in education and equity*, NASP. Washington,.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1996) *Educació Intercultural. Orientacions per al desplegament del curriculum*, Dept. d'Ensenyament
- GIBSON, M., (1988) *Accommodation without Assimilation. Punjabi Sikhs in an American High School*, Cornell University Press,.
- GIBSON, M., (1995) "Additive acculturation as a strategy for school improvement, a Rumbaut, R. & Cornelius, W.A. (eds) *California's Immigrant Children: Theory, Research and Implications for Educational Policy*, Center for US-Mexican Studies, UCSD, La Jolla, CA,
- GIBSON, M., (ed) (1997) *Ethnicity and School Performance. Complicating the Immigrant/Involuntary Minority Model*, Special Issue, *Anthropology and Education Quarterly*, 3,
- GILLBORN, D., (1990) *'Race' Ethnicity and Education. Teaching and learning in multiethnic schools*, Unum and Hyman. Londres,.
- GIMENO SACRISTAN, J. Y PÉREZ GOMEZ, A.I., (1993) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid.
- GIROUX, H. & FLECHA, R., (1994) *Igualdad Educativa y Diferencia Cultural*, El Roure, Barcelona,
- GIROUX, H., (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós Educación-MEC, Madrid. -GIROUX, H. y FLECHA, R., (1992) *Igualdad educativa y diferencia cultural*, El Roure, Barcelona
- GIROUX, H, (1991) "Los profesores como intelectuales transformativos" a GIROUX, H. & PENNA, A, *Los profesores como intelectuales*, Paidós
- GOETZ, JP y LeCOMPTE, MD (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid.
- GREGORY, E., (1996) *Making Sense of a New World. Learning to read in a second language*, Paul Chapman Publishing Ltd., London

- GUIX: Elements d'acció educativa. Tema del curs 2000-01: Interculturalitat i Escola (9 números, VVAA)
- HESSARI R. U HILL D., (1989) *Practical Ideas for multicultural learning and teaching in the primary classroom*. Routledge, London.
- HUSEN, T. Y OPPER, S., (1984) *Educación multicultural y multilingüe*. Narcea Ediciones, Madrid.
- IMBERNON, F., (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Grao, Barcelona.
- IMBERNON, F., (2001), "Guix farà vint-i-cinc anys" en *Guix*, nº 278. Graó. Barcelona.
- JACKSON, PH.W., (1992) *La vida en las aulas*. Ed Morata, Madrid
- JACOB, E. & JORDAN, C., (1993) *Minority Education: Anthropological Perspectives*, Norwood Press, Ablex.
- JORDAN, J.A., (1992) *L'educació multicultural*. Ceac, Barcelona
- JORDAN, J.A., (1994) *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Paidós, Barcelona
- JORDAN, J.A., (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*, Ceac, Barcelona
- JORDAN, J.A., (coord.) (1998) *Multiculturalisme i educació*. Ed. IUOC-Proa. Barcelona.
- JOVÉ, G. (1996) *La diversitat cultural a l'escola. La investigació-acció per a la millora profesional*. Col. Educació i Mon Actual nº 5. Universitat de Lleida.
- JULIANO, D., (1993) *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Eudema Antropología, Madrid.
- LAMBERT, W., (1972) *Language, Psychology and Culture*, Stanford University Press,
- LESOURNE, J. (1993) *Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000*. Gedisa Ed. Barcelona.
- LEVIN, H., (1988) "Escoles accelerades per infants en risc", traducció de l'original "Accelerated Schools for At Risk Students" The State University of New Jersey, Center for Policy Research in Education, Research Series,
- LLUCH BALAGUER, X., RODAS JORDA A., SALINAS CATALA J., (1995) *Eix transversal Educació Intercultural. Mòdul de Formació*. Edit. Generalitat Valenciana
- LOURAU, R. (1975), *El análisis institucional*. Amorrortu. Buenos Aires.
- MARCHIONI, M. (1988). *Planificación Social y Organización de la Comunidad. Alternativas avanzadas a la crisis*. Ed. Popular, sa. Madrid.

- MATUTE-BIANCHI, G. (1990) "Situational ethnicity and patterns of school performance among immigrant and nonimmigrant Mexican-descent students" a OGBU, J. & GIBSON, M. (eds), *Minority status and schooling. A comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. Garland Press. New York,
- McCARTHY, C., (1994) *Racismo y Curriculum. Desigualdad social, teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*, Morata, Madrid,
- McDERMOTT, R., (1989) "Schools as contexts for learning", TRUEBA, H. & SPINDLER, G. (ed), *What do Anthropologists have to say about dropouts?*, AREA,.
- MONÉS, S. Y BUSQUETS, P. (1999), "La Educación en España, en el siglo XX" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 286. Praxis. Barcelona.
- OCDE (1989) *L'école et les cultures*, Service des publications, OCDE, París.
- OGBU, J. & GIBSON, M. (eds), (1990) *Minority status and schooling, A comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. Garland Press. New York,
- OGBU, J. & SIMONS, H. D., (1998) "Voluntary and involuntary minorities: A cultural ecological theory of school performance with some implications for education", a *Anthropology and Education Quarterly*, ,
- OGBU, J., (1978) *Minority Education and Caste. The American System in Cross-cultural perspective*, Academic Press, New York,.
- OGBU, J., (1993) "Etnografía escolar: una aproximación a nivel múltiple", en VELASCO MAÍLLO, H., *Lecturas de Antropología para educadores*, ed. Trotta, Madrid, (original en *Anthropology and Education Quarterly*, 1982)
- OUELLET, F., (1988) *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*. Institut Québécois de Recherche sur la Culture, Québec
- PASCUAL, J. (1997). *Discursos de etnicidad en la escuela. ¿hacia una segregación étnica entre centros escolares?. Uso, despliegue y efectos de etnicidad en un contexto socioescolar del área metropolitana de Barcelona*. Memoria final de investigación.
- PÉREZ, A. (1988), "Autonomía y formación para la diversidad" en *Cuadernos de Pedagogía* nº 161.
- PERRENOUD, Ph., (1996) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Morata. Madrid- La Coruña, (original, 1991)
- PHILIPP, M.G., (1988) *Comment entendre mille et une voix?* Magnard, París
- PHILIPP, M.G., (1989) *Guide d'exploitation pédagogique* Magnard, París.
- PHILIPP, M.G., (coord.)(1993) *De l'approche Interculturelle en education*, Ciep, Sèvres
- PORTES, A. & RUMBAUT, R., (1990) *Immigrant America: a portrait*, Berkeley University Press,.

- PORTES, A., (1994) "The new second generation", *International Migration Review*, 28,
- POSTIC, M., (1982) *La relación educativa*. Narcea, Madrid
- PRATS, J. (2001), "*Llums i ombres de la reforma educativa*" en Guix, nº 280. Graó. Barcelona.
- RENAU, M.D., (1998), *¿Otra Psicología en la escuela?. Un enfoque institucional y comunitario*. Ed. Piados. Barclona.
- REY, M., (1986) *Former les enseignants à l'éducation interculturelle? Les travaux du Conseil de la coopération culturelle*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- ROMERO, A (ed.)(1985), *L'Ensenyament. Seminari d'història de l'ensenyament i "Rosa Sensat"*. La Llar del Llibre. Barcelona.
- RUÉ, J., (1991) *El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i l'aprenentatge*, Barcanova Educació, Barcelona
- RUÉ, J. (1999), *Proyecto Docente de Didáctica y Organización Escolar*. UAB.
- SAN ROMAN, T., (1990) *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*, Publicacions D'Antropologia Cultural, Universitat Autonoma de Barcelona, Bellaterra.
- SAN ROMAN, T., (1994), *Projecte per la Formació de formadors en el camp de les relacions interculturals i el paper que hi hauria de jugar l'escola*. Subdirecció General de Formació Permanent de la Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- SAN ROMAN, T., (1994 b) *La diferència inquietant. Velles i noves estratègies culturals dels gitanos*. Fcio. Serveis de Cultura Popular, Alta Fulla, Barcelona
- SAN ROMAN, T., (1996) *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*, Tecnos i UAB, Madrid-Bellaterra.
- SAN ROMÁN, T., CARRASCO, S., SOTO, P. y TOVÍAS, S., (2001), *Identitat, pertinença i primacia a l'escola. La formació d'ensenyants en el camp de les relacions interculturals*. Publicacions d'Antropologia Cultural. UAB.
- SIGUAN M., (Coord.)(1992) *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. ICE/Horsori, Barcelona
- SOTO, P., (1997) "Infants i joves africans a les escoles de Catalunya" *Perspectiva Escolar*, nº 219, Rosa Sensat, Barcelona.
- SOTO, P., (1998) *El treball de les relacions socio-culturals i la transformació de la pràctica educativa. Anàlisi comparativa dels processos de formació de mestres en tres escoles catalanes*. Treball de Recerca Mestratge en Investigació Bàsica i Aplicada en Antropologia Social i Cultural.
- SOTO, P (1999) *Desencontres a l'escola, encontres a la cultura. Els docents com a subjectes culturals i la transformació de les relacions socio-educatives*. Tesi doctoral UAB. Barcelona.
- SOTO, P. (1999 b) "Exptorant les possibilitats transformatives de la pràctica educativa: el coneixement antropològic aplicat a la formació de mestres", *EDUCAR*, 24, Barcelona,.

- SOTO, P. y TOVIAS S., (1997) *Informe de Seguiment Intensiú. Segona Fase. Programa de Formació de Formadors per a la millora de les relacions interculturals i el paper que hi hauria de jugar l'escola*, Novembre, vols. I, II i III.
- SOTO, P. y TOVIAS S., (1997 b) "Entre la certeza y la duda" *Cuadernos de Pedagogía* nº 264 diciembre 97, Praxis, Barcelona.
- SOTO, P. y TOVIAS, S. (2001) "Explorando las posibilidades de un mundo multicultural en Educación Infantil" en VVAA, (2001), *Educación Infantil. Orientaciones y Recursos (0-6 años)*. coord.. ANTÓN, M y MOLL, B. CISS-Praxis.
- SPINDLER, G. (ed.) (1997), *Education and Cultural Process. Anthropological Approaches*. Stanford University.
- SPINDLER, G., (1993) "La transmisión de la cultura" en VELASCO MAÍLLO, H., y otros *Lecturas de Antropología para educadores*, Ed. Trotta, Madrid,.
- SPINDLER, G., (1994) *Pathways to cultural awareness: cultural therapy with teachers and students*, Cowin Press, Thousand Oaks,
- STENHOUSE, L., (1993) *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid.
- SUAREZ-OROZCO, M. & DEVOS, G., (1994) *Status inequality: the self in culture*, Newbury Park, Sage. New York,
- SUAREZ-OROZCO, M., (1990) "Immigrant adaptation and schooling: a Hispanic case" a OGBU, J. & GIBSON, M. (eds), *Minority status and schooling .A comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. Garland Press. New York,
- SUBIRATS, M. (1975) "Los primeros cuatro años de la Ley general de Educación" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 1.
- THARP, R., (1988) *Teaching, learning and schooling in social context*, Cambridge University Press,
- TOMLINSON, S, (1981) "Multi-racial schooling: parents' and teachers' views", *Education*,.
- TORRES, J., (1991) *El curriculum oculto*. Morata, Madrid.
- TOVIAS, S., (1993) *Societat Pluricultural i Educació*,. *Guix, Elements d'Acció Educativa*, nº 184 febrer , Barcelona
- TOVIAS, S., (1995) "Pluralisme cultural, un repte per l'escola", *L'Avenç* nº198, desembre 95, Barcelona
- TOVIAS, S., (1995) "Teresa San Román: una societat pluricultural, una societat complexa"(entrevista) *L'Avenç* nº198, desembre 95, Barcelona
- TROYNA, B (ed.)(1987) *Racial Inequality in Education*. The Chaucer Press. Gran Bretaña.
- TRUEBA, H. & SPINDLER, G. (ed), (1989) *What do Anthropologists have to say about dropouts?*, AREA,.
- VALCÁRCEL, R. (1999), *Etnografía de les famílies immigrants marroquines*. Trabajo de investigación de Master en Antropología Aplicada. UAB.

VAN ZANTEN, A., (1991) "La sociologie de l'éducation en milieu urbain: discours politique, pratiques de terrain et production scientifique.1960-1990", *Revue Française de Pedagogie*

VVAA, (¿) *L'Ensenyament. Seminari d'història de l'ensenyament i "Rosa Sensat"*. Els llibres de la frontera. Coneguem Catalunya, nº8.

VVAA, (1983) *Pluralisme et École: jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, I.Q.R.C. Université de Sherbrooke. Actes du Colloque. Canada.

VVAA, (1983) *Conclusions III Jornades sobre el treball socio-psicopedagògic als municipis*. 9-10-11 de juny de 1983. Organitzades pel Col·lectiu d'Equips Sòcio-Psicopedagògics Municipals de Catalunya.

VVAA, (1986) *Treball comunitari aspectes polítics i tècnics*. Patronat Flor de Maig, Diputació de Barcelona.. Servei de Serveis Socials. Barcelona.

VVAA, (1987) *Teaching about Prejudice*, Minority Rights Group Publications. Londres,

VVAA, (1992), *Anàlisi dels dissenys curriculars en relació al tractament que rep la diversitat cultural*. Equip ICE de la UAB: Diversitat Cultural i Escola. Barcelona.

VVAA, (1993) *Lecturas de Antropología para educadores*, ed. Trotta, Madrid,

VVAA, (1995?), *Materiales para una educación antirracista*. Talasa-Ágora. Madrid.

VVAA, (1999) *Diversidad Cultural e Igualdad Escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. MEC. Madrid.

VVAA, (1999) *Jornades. 20 Anys de Serveis Socials als Ajuntaments Democràtics. Les polítiques locals de benestar social en el canvi de mil·lenni*. Ajuntament de Badalona. Del 17 al 19 de març de 1999.

- *Canvis Socials. Noves necessitats, nous agents, nous reptes*
- *Els Serveis Socials en 20 anys d'ajuntaments democràtics a Catalunya.*
- *El futur de la gestió dels serveis de benestar locals què, com i amb qui*
- *Pasta i present de les polítiques locals de benestar social. Una revisió crítica per encarar el futur.*

VVAA, (2001), *El Sistema educatiu avui. Situació actual i perspectives*. Document de treball de la Federació de MRP de Catalunya. Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya.

VVAA, (2001 b), *Educación Infantil. Orientaciones y Recursos (0-6 años)*. coord.. ANTÓN, M y MOLL, B. CISS-Praxis.

VVAA, (2001 c), *La Ciudad como proyecto educativo*. Octaedro. Barcelona.

WILLIS, P., (1978) *Aprendiendo a trabajar. Gómo los chicos de clase obrera encuentran trabajos de clase obrera*, Akal, (original, 1977)

WILLIS, P., (1981) "Producción cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción", Velasco Maillo, H., (comp) *Lecturas de Antropología para Educadores*. Trotta, Madrid, 1993.

WOLCOTT, H., (1967) *A kwakiutl village and school*. Holt, Rinehart and Winston. New York.

WOLCOTT, H., (1984) *The man at the principal's office*. An Ethnography, Waveland Press, Prospect Heights, (original 1973)

WOLCOTT, H., (1993) "El maestro como enemigo" en VELASCO MAÍLLO, H. y otros, *Lecturas de Antropología para educadores*, ed. Trotta, Madrid.