

---

# TEMES DE RECERCA

# Explorant les possibilitats transformatives de la pràctica educativa: el coneixement antropològic aplicat a la formació de mestres<sup>1</sup>

Pepi Soto

Universitat Autònoma de Barcelona. Departament d'Antropologia Social  
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain

---

## Resum

Durant dos cursos escolars s'ha dut a terme un procés de formació de mestres per a la millora de les relacions interculturals a l'escola, mitjançant seminaris, a tres centres d'Educació Infantil i Primària públics de Catalunya. L'enfocament socioantropològic i la consideració de la dimensió de subjectes culturals de cada membre del seminari són les novetats d'aquesta proposta, que ha possibilitat la transformació de les relacions socioculturals i de la pràctica educativa amb col·lectius de minories culturals en risc de marginació.

**Paraules clau:** transmissió cultural; diversitat, semblances, diferències i desigualtat; cultura; intervenció educativa transformativa; relacions socioculturals; equivalència; conflicte; contradiccions, incoherència, discrepància; vulnerabilitat.

---

## Resumen

A lo largo de dos cursos escolares se llevó a cabo un proceso de formación de maestros, mediante seminarios, en tres centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Cataluña, con el objetivo de mejorar las relaciones interculturales en la escuela. El enfoque socioantropológico y la consideración de la dimensión de sujetos culturales de cada miembro del seminario, son las novedades de esta propuesta que ha posibilitado la transformación de las relaciones socioculturales y de la práctica educativa en colectivos de minorías culturales con riesgo de marginación.

**Palabras clave:** transmisión cultural; diversidad, semejanzas, diferencias y desigualdad; cultura; intervención educativa transformativa; relaciones socioculturales; equivalencia; conflicto; contradicciones, incoherencia, discrepancia; vulnerabilidad.

---

## Abstract

A program of teacher's training has been developed in three public elementary and primary schools, in a period of two years. The main goal was to improve intercultural relations-

1. Aquest article inclou alguns dels continguts del meu treball de recerca «El treball de les relacions socioculturals i la transformació de la pràctica educativa. Anàlisi comparativa dels processos de formació de mestres en tres escoles catalanes» (Soto, 1998) i té en compte alguns dels elements que desenvolupo a la tesi doctoral (en curs).

hips in school. The sociol-ant pological approach and the consideration that each member of the group is a cultural subject are the new features of this proposal, which has let the transformation of the socio-cultural relationships and the educational task in minority groups with isolation risks.

**Key words:** cultural transmission; diversity, resemblances, differences and inequality; culture; transformative educational intervention; socio-cultural relationships; equality; conflict; contradictions, incoherence, divergence; vulnerability

## Sumari

Cada vegada és més freqüent la demanda de formació, ja sigui d'assessorament al centre, o bé en forma de cursos, seminaris o grups de treball, vinculada a l'educació intercultural, als conflictes a les aules, al tractament de la diversitat cultural en el currículum... Però també és un fet constatat que no hi ha especialistes prou formats/des, ni en nombre suficient, com per atendre la gran varietat de demandes. Especialistes que, a més de coneixements de l'espectre conceptual i metodològic necessari per tractar la formació dels i de les mestres, han de ser, sobretot, persones que disposin dels elements suficients com per no angoixar-se, com els/les mestres que demanen la formació, davant de situacions quotidianes que exigeixen una solució immediata. Estem davant d'un fenomen relativament nou a Catalunya i la urgència de trobar solucions concretes i eficaces porta, moltes vegades, a la precipitació en la caracterització i el tractament de temàtiques que requereixen un aprofundiment reflexiu i pausat, atesa la seva complexitat i les seves conseqüències.

La particularitat de l'enfocament dels processos de formació que ens ocupa penja en la incorporació, des de l'inici dels seminaris, de la dimensió de sub-

2. En el marc del Pla Interdepartamental, l'any 1994, la Subdirecció General de Formació Permanent del Dept. d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, encarregada a la Dra. Teresa San Román del Dept. d'Antropologia Social de la UAB un «Programa de formació de formadors per a la millora de les relacions interculturals i el paper que hi hauria de jugar l'escola» d'abast per a tot el territori català. El Programa, de tres anys de durada, s'ha donat cabuda a l'antropologia, l'antropologia de l'educació, l'etnografia de col·lectius específics residents a Catalunya i la pedagogia vinculada a la interculturalitat, i ha requerit el desplegament de diferents fases per al seu desenvolupament. Una primera fase al curs 1994-95, on es va fer un curs intensiu de 60 hores de durada. Una segona fase —la més llarga, com-

**jectes culturals de totes i cada una de les persones implicades en el procés.** La consideració dels/les mestres com a professionals de l'ensenyament, amb experiència prèvia i recursos propis, és una premissa imprescindible quan es fa formació de mestres, però no és suficient si del que es tracta és de transformar relacions educatives en contextos escolars amb alumnat de minories culturals en risc de marginació. Cal que els i les mestres siguin considerats/des, també, en tota la seva dimensió cultural particular, amb els avantatges i els inconvenients que això pugui significar<sup>3</sup>.

És massa freqüent i sistemàtica l'omissió d'aquells criteris que, en pensar-se al marge de la professionalització, es neguen i desposeeixen de legitimitat en la intervenció educativa. Però que no per això deixen d'existir i de ser-hi presents (Soto, 1996). És precisament la necessitat de fer-li un lloc explícit a tot aquest reguitzell de criteris una de les tasques que ha presentat més resistències en els seminaris, la que ha estat més difícil<sup>4</sup>. I és que, dotar de legitimitat els criteris i convenciments que governen la nostra vida com a subjectes culturals (i que estem molt acostumats/des a pensar que els deixem a la porta de l'escola quan comencem la jornada laboral) no és una pràctica habitual. Aquest ha estat el repte que m'he plantejat: fer-li un lloc a la dimensió de persones culturals. Repte que es fa ben explícit en l'eix vertebrador de la meua tasca al llarg d'aquests anys: **incorporar el/la docent com a subjecte cultural en l'anàlisi de les percepcions i interpretacions que, sobre les relacions entre col·lectius diferencials, es generen en el context escolar.**

En aquest sentit, la informació etnogràfica ha estat cabdal per disminuir els nivells d'ansietat que la majoria de mestres manifestaven de bon començament;

---

plexa, innovadora i controvertida— que va dur-se a terme des del mes de setembre de 1995 fins al mes de desembre de 1996, en la qual es van dur a terme els processos de formació en seminaris. I una tercera fase intensiva, de síntesi i articulació de tots els continguts treballats fins aleshores, que va fer-se entre els mesos de gener i juliol de 1997. La segona fase de formació preveia dos tipus d'accions:

- a) La primera d'elles, la realització de jornades de formació cada dos mesos aproximadament, dedicades a temes monogràfics sol·licitats pels mateixos formadors en la valoració del curs intensiu de juliol 95 a la primera fase del Programa.
  - b) La segona acció es referia al seguiment personalitzat de la formació amb tots i cada un dels formadors i formadores implicats en el Programa que va tenir dues vessants. La que ens interessa aquí és la denominada de «Seguiment Intensiu» que aplegava deu formadors, nou dels quals feien la formació participant en els seminaris endegats a cinc centres educatius del territori. De les cinc escoles on es van fer seminaris de formació, dues van ser coordinades per Susana Tovías, del Dept. de Pedagogia Aplicada de la UAB, i no són objecte d'aquesta anàlisi. Per a informació relativa a les cinc escoles vegeu: Soto, P. i Tovías, S.; (1997b) i per a més informació sobre el Programa de formació vegeu Carrasco, S.; Soto, P. i Tovías, S. (1997).
3. Aurora González (1987: 20) ens diu «nunca se escapa a la cultura».
  4. Willis (1988: 213): «[...] el nivel cultural en modo alguno flota libremente. Posee una relación mediada con factores estructurales y a menudo un claro contexto institucional material y organizacional que respalda formas características de relación, parámetros de equilibrio y complementariedad. La pareja acomodación/resistencia queda fuertemente asegurada. Los términos no se desatan por sí mismos y no lo harán por sus solos deseos».

ha tornat comprensibles bona part dels comportaments i actituds observats i interpretats com estranys o mancats de criteri, i els ha pogut «descriure», tornar-los semànticament accessibles. Ha permès tranquil·litzar i donar pas a la possibilitat d'objectivar la pròpia pràctica educativa. Ha permès no expulsar a l'exterior els col·lectius d'alumnes i famílies, la causa de tots els malestars. Com diu Giddens (1987: 21): «la comprensión de uno mismo está conectada integralmente con la comprensión de los otros [...] La comprensión de lo que uno hace sólo se torna posible comprendiendo —o sea, pudiendo describir— lo que hacen los otros, y viceversa. Es una cuestión de semántica antes que de empatía [...]».

El treball sobre les diferències, la diversitat i la desigualtat ha tornat la mirada de la formació vers el propi melic, vers les relacions desiguals de poder en el si dels col·lectius i entre col·lectius, però en tot cas, representades per persones concretes i particulars que interactuen i es comuniquen<sup>5</sup>. Ha ajudat a comprendre els seus efectes en la presa de decisions i en les propostes d'intervenció educativa<sup>6</sup>; ha permès reconèixer els múltiples condicionants als quals s'està sotmès exercint de mestre, amb la finalitat de prendre consciència dels límits i possibilitats que ens imposa la nostra condició de subjectes culturals especialitzats/des en la docència.

Així, la dimensió individual abans que la col·lectiva i la dimensió cultural abans que la professional, han estat especialment tingudes en compte en tot el procés de formació. I allà on els/les docents han pogut, i han volgut, prendre consciència de la seva pròpia condició de subjectes culturals, i reconèixer —que no necessàriament comprendre o acceptar— l'existència de lògiques culturals diferencials en els altres col·lectius, la transformació de la pràctica educativa ha estat més possible<sup>7</sup>. Aquest diferent posicionament davant la realitat escolar té repercussions en la intervenció educativa que no són superficials. De fet, *allà on no s'ha incorporat aquesta consciència, s'han realitzat experiències a les quals podríem anomenar interculturals* però no s'han transformat ni les relacions educatives ni la pràctica educativa de manera sostinguda.

5. Bernstein (1990: 76) ens diu: «[...] La educación se convierte en un transmisor de relaciones de poder que están fuera de ella. La “comunicación pedagógica” es simplemente un transmisor de algo distinto de ella. De modo que la comunicación pedagógica en la escuela, en la guardería infantil, en el hogar, es el transmisor de las relaciones de clase, es el transmisor de las relaciones de género [...]. La comunicación pedagógica es un transmisor de modelos de dominación externos a ella».
6. Giddens (1987: 112): «La noción de acción está lógicamente vinculada con la de poder. [...] pero sus autores raramente [...] las vinculan con el análisis de las *relaciones de poder* entre los actores o en las colectividades. La relación entre la “acción” y el “poder” puede ser anunciada simplemente. La acción implica de modo intrínseco la aplicación de “medios” para conseguir resultados [...] el poder representa la capacidad de un agente para movilizar recursos con el fin de constituir esos “medios”. En este sentido más general, el “poder” se refiere a la *capacidad transformadora* de la acción humana».
7. Efectivament, tal com suggereix Willis (1988: 221-222): «El reconocimiento de la comunidad en las formas culturales y la comprensión de sus propios procesos supone haber reforzado una debilidad interna, haber empezado a desenmarañar el poder de lo formal sobre lo informal y haber empezado una especie de autotransformación».

## Una manera de mirar-se la formació de mestres

Els continguts que entenc fonamentals per fer un canvi en la mirada del professorat vers els col·lectius d'alumnat i famílies de minories culturals en risc de marginació, han estat presents durant tot el procés de formació, s'han vinculat als diferents objectius de formació (quadre 1) i s'han desplegat amb diverses estratègies d'intervenció i continguts de formació<sup>8</sup>. Aquests continguts fonamentals són els següents:

*1. En un context escolar d'Educació Infantil i Primària es produeix, fonamentalment, la relació entre dos grups d'edat: d'una banda l'alumnat —infants—, de l'altra, el professorat —adults—. Els infants tenen configurat un imaginari col·lectiu sobre les seves expectatives a la vida adulta, i els mestres han tingut un procés particular fins a esdevenir adults. Tots, però, han estat infants en algun moment de les seves vides. És a dir, que aquests dos col·lectius en contacte es troben en moments diferents dels seus respectius cicles vitals, però amb idees sobre l'abans i el després per a cada un dels casos. Aquesta perspectiva ens permet pensar en conflictes possibles per diferència generacional, però si els col·lectius escolaritzats pertanyen a cultures minoritàries, els conflictes per generació no responen als coneguts i habituals entre infants i adults de la mateixa cultura, i el xoc entre percepcions i expectatives augmenta. Cal tenir també present un altre grup d'adults: els pares i mares, els avis i àvies, les famílies dels infants. També han estat infants en algun moment de la seva vida i han generat expectatives sobre el model correcte d'adult per a ells i elles i els seus descendents. De fet, els infants participen de manera significativa de les propostes i de les vides d'aquests adults, han estat el primer entorn d'aprenentatge de la seva vida. La mútua percepció, conceptualització i interpretació que entre els grups d'adults facin dels respectius models d'adult correcte, influirà decisivament en l'expectativa dels infants envers l'escola i l'escolarització. Com també en l'expectativa dels dos grups d'adults sobre el que es pot esperar del procés d'escolarització d'aquests infants.*

Hi ha molts estudis que ens informen de la influència de les expectatives del professorat en el rendiment escolar de l'alumnat i en el seu comportament a l'escola. *Modificar aquestes expectatives és una de les tasques més difícils d'un procés de formació que es planteja transformar relacions, però també una de les més necessàries per poder plantejar les possibilitats de transformació.* Difícil perquè forma part del món de les creences i de les conviccions, que no per poc rigorós és poc important, sinó tot el contrari. 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 mesura que van demostrant la seva «veritat» per manca de contrastació.

*2. Cal reflexionar sobre el conflicte que pot significar, per a l'alumne, discrepar del model proposat pel seu univers familiar; conflicte que no acostuma a pensar-se des*

8. Per a una descripció detallada, tant de les estratègies d'intervenció com dels continguts de formació, vegeu Soto, P. (1998) i Soto, P.; Tóvias, S. (1997b).

---

**Quadre 1.** Objectius de formació.

---

**Objectiu general 1.**

**Desplaçar la certesa i instal·lar el dubte entre els membres del seminari pel que fa a la seva percepció i interpretació d'alguns alumnes i d'algunes famílies.**

---

**Objectiu específic 1.1.**

Establir elements concrets de semblança en les diferències i rescatar els elements positius de les semblances entre famílies i docents.

**Objectiu específic 1.2.**

Posar de manifest la influència de les pròpies creences en l'assignació de significat negatiu a comportaments que se'ns presenten com a molestos o inadequats.

**Objectiu específic 1.3.**

Repensar les generalitzacions estereotipades i admetre les excepcions en relació amb qualsevol col·lectiu.

---

**Objectiu general 2.**

**Posar de manifest el grau de variabilitat interna en tot grup humà i les contradiccions existents entre aquesta variabilitat real i l'homogeneïtat dels idearis col·lectius.**

---

**Objectiu específic 2.1.**

Posar de manifest els límits de la tolerància de cada una de les persones del seminari en relació amb els comportaments de les famílies del centre.

**Objectiu específic 2.2.**

Posar de manifest les contradiccions personals a les quals s'està sotmès com a docent i com a subjecte cultural, i la justificació d'aquestes contradiccions.

**Objectiu específic 2.3.**

Acceptar les contradiccions i les incoherències, fent-li un espai a la pròpia vulnerabilitat i a la dels altres.

---

**Objectiu general 3.**

**Desessencialitzar el propi univers cultural, entenent-lo com a proposta adaptativa i com a fruit d'un procés de transmissió/aprenentatge, i, per tant, susceptible de ser diferencialment resolt.**

---

**Objectiu específic 3.1.**

Conèixer mecanismes, estratègies i funcions per a la transmissió i l'aprenentatge de la cultura entre els humans.

**Objectiu específic 3.2.**

Conèixer les normes de comportament, els valors associats i la seva vinculació a un context específic que els atorga significat.

**Objectiu específic 3.3.**

Conèixer els processos de canvi, les respostes adaptatives i la compatibilització de diferents codis culturals.

---

dels i les docents, i que no sempre s'expressa per part de l'alumnat. Cal reflexionar també sobre la construcció de significats per part dels infants, amb les limitacions imposades pels mateixos referents empírics i pel desenvolupament del pensament, i sobre *l'articulació de la identitat individual i col·lectiva i a la influència que el grup d'iguals exerceix en aquest procés identitari*.

Pel que fa a les famílies i l'alumnat de cultures minoritàries, necessitem del coneixement etnogràfic. Pel que fa als i les docents, necessitem tot un altre procés: rescatar els elements de semblança amb les altres cultures, a partir de fets i situacions quotidianes, aparentment poc significatives, però que sintetitzen tot un univers de valors i normes col·lectives que no hem après a l'escola, i que posen de manifest que també són subjectes culturals, com qualsevol altre. Aquest procés comporta el reconeixement que podríem sentir, pensar i actuar de moltes altres maneres; genera escepticismes, incerteses i dubtes, entusiasmes i rebuig. Depèn. Depèn de les persones.

3. *Un altre dels aspectes centrals de la proposta afecta la dimensió individual en el si de la dinàmica cultural*. Sabem que les cultures són dinàmiques; que el conflicte entre els models ideals de conducta i els models reals de comportament es resol i es justifica quotidianament; que l'heterogeneïtat és una realitat en el si de totes les cultures malgrat la constatació de tendències col·lectives. Sabem tot això, però, en canvi, tendim a entendre les relacions entre cultures diferents com relacions entre grups com si fossin ens compactes i homogenis, en una mena d'altra dimensió que les allunya i les fa massa abstractes i ambigües (Soto, 1995). Donar elements que permetin comprendre aquesta realitat és necessari si es volen articular canvis en els preconceptes amb els quals els i les mestres —i no només ells i elles— acostumen a operar davant dels col·lectius culturalment minoritaris. *Explicitar els supòsits d'estatisme i homogeneïtat amb els quals es perceben i interpreten els altres col·lectius culturals, però també amb els quals ens pensem a nosaltres mateixos, és una de les estratègies imprescindibles per canviar les posicions de partida, tant en les problematitzacions com en les anàlisis d'aquestes*. Però no és un procés senzill ni ràpid. És lent i desestabilitza. Significa adoptar una òptica diferent a l'hora de mirar-se les relacions en el si de la comunitat educativa.

I aquesta manera de mirar-s'ho ens informa que res es manté inalterable i permanent en el temps, i que, per tant, molt o gairebé tot és negociable i compatible (San Román, 1996). Ens suggereix, per tant, que les possibilitats transformatives, de canvi, són també en bona mesura a les nostres mans. Depenen en darrera instància d'aquells subjectes culturals i socials que interactuem en l'espai i en el temps, en un lloc concret, un dia concret i no un altre.

4. Són —en bona mesura tot i que no únicament— *els supòsits d'estatisme i homogeneïtat amb els quals ens pensem en termes col·lectius, els que afavoreixen continuar pensant, sentint i experimentant la discrepància, la dissensió i el conflicte com anomalies que cal ometre o paralitzar perquè desestabilitzen*. I dic «tot i que no únicament» perquè cal aquí considerar els mecanismes que permeten articular prejudicis i estereotips sobre els diferents col·lectius culturals.



5. *Els mitjans de comunicació re-creen, re-interpreten i re-organitzen les informacions adients en els moments adequats (Rodrigo, 1996) i ens informen de qui som i de qui són els altres.* La societat que ens ha tocat viure és també una societat desigual. I aquesta desigualtat està jerarquitzada en base a un criteri prioritzat socialment —l'evolució tecnològica dels pobles— (Lévi-Strauss, 1976) d'entre molts altres criteris que podrien operar. I no només en l'àmbit dels mitjans de comunicació, sinó també en el món editorial, dels llibres de text, per exemple. Ens trobem aquí amb tota una altra dimensió teòrica que he vinculat a la majoria d'objectius i estratègies de la proposta de formació: *la transmissió implícita d'informació, una de les moltes estratègies que fem servir els humans —i potser no només els humans—, per instruir els nostres cadells.* Un dels mecanismes socials bàsics de l'articulació simbòlica dels significats rau en l'assignació a l'endogrup dels trets valorats com a positius i l'expulsió dels trets negativament valorats a l'exogrup, si estem davant d'un grup amb una autoimatge positiva, i a l'inrevés, si l'autoimatge és negativa. De manera que el «nosaltres» homogeniament pensat preveu tots aquells aspectes culturalment valorats, i el «vosaltres» —també estàticament i homogeniament pensat— recull tots aquells aspectes desvalorats del propi grup de pertinença, especialment en els casos en què els «altres» formen part de col·lectius culturalment minoritaris i en risc de marginació. Es produeix, doncs, una omissió dels trets negatius quan ens referim de manera abstracta —simbòlica— a l'endogrup i un enaltiment dels positius. I a l'inrevés en relació amb l'exogrup. Aquests «trets» rellevants els trobem informats arreu sense el context que els ha generat i, encara més, sense el context que els ha re-creat, re-interpretat i re-organitzat simbòlicament en el marc d'un procés històric concret<sup>9</sup>. Normalment no sabem com i per què se'ns pensa d'una manera determinada, però sabem que se'ns pensa així i que costa molt modificar-ho. Per tant, si la *dimensió individual* és especialment rellevant en un procés de formació, no pot ser l'única. La *dimensió col·lectiva* tant cultural com social és imprescindible per dotar d'elements explicatius les complexes realitats educatives amb les quals es troben les escoles.

6. *No podem oblidar que allò que s'aprèn a l'escola és molt més que uns continguts curriculars.* A l'escola s'aprenen models de relació que transmeten informacions sobre qui és cada una de les persones que componen la comunitat educativa. Models de relació, llenguatges verbals i comportamentals que informen recurrentment del lloc que cada una d'aquestes persones ocupa i ha d'ocupar. A través d'aquests mecanismes es transmet la cultura escolar a tots i cada un dels seus membres i els informen del «model de món correcte». Explicitar-ne els supòsits que la sustenten és iniciar una acció transformadora, tant en els models de relació imperants com en la seva traducció als diferents llenguatges d'interacció i comunicació educativa (Bernstein, 1990), des dels continguts curriculars a les propostes d'implementació pedagògica i avaluativa. Sense obli-

9. Vegeu sobre aquest procés en el cas de Catalunya: Prats, L. *El mite de la tradició popular*. Barcelona: Edicions 62, 1988.

dar la horitzontalitat dels seus efectes vers les relacions socials amb els mateixos companys, tant en els col·lectius docents com en els discents. En lloc de treballar per reconèixer les diferències i particularitats i prou, afavorim la semblança. Des d'aquesta perspectiva, és rellevant posar l'accent a *crear condicions adequades per realitzar actes d'aprenentatge que generin dinàmiques transformadores, tant per la incorporació de noves estratègies comunicatives i de negociació, com per la identificació d'aquells elements d'humanitat que ens apropen als altres com a subjectes culturals, o l'explicitació dels mecanismes socials de reproducció de les desigualtats*. En lloc d'ometre-la, parlem-ne.

7. *Apostar per una millora de les relacions interculturals en el marc escolar és apostar decididament per la integració acadèmica dels col·lectius desfavorits en un univers estrictament desigual, tant en l'accés i el control dels recursos com en l'accés i el control de la informació* (Juliano, 1986). I apostar per aquesta integració no és només plantejar-nos a l'«altre» i a nosaltres mateixos com a subjectes culturals i socials en moviment, susceptibles de canvi i adaptació, sinó també i com a mínim, treballar per *dotar tots els nois i noies dels grups culturalment minoritaris i empobrits, del complex univers de significats que cal dominar per ser coneixedor dels codis prioritzats al nostre món, afavorint així la seva competència en aquest —nou o vell, però en tot cas distant— entorn social i cultural* (Wolcott, 1974). I no tenint por dels processos assimiladors, imaginaris o reals. Aturar-se o limitar la transmissió de coneixements justificant-se en l'assimilació que poden patir certs col·lectius és, també, desposseir-los de criteri. Sense oblidar que és una manera fàcil d'excusar-se davant les dificultats que significa obrir-se a noves situacions educatives, que poden fer perdre els referents de seguretat als quals s'està acostumat. El que costa, allò que és difícilment tolerable, és encaixar la pèrdua de certes prerrogatives socials de les quals disposem. Una d'elles és la de ser els/les subjectes «pensants» del que més els convé a «ells» i, d'aquesta manera, continuem reproduint les relacions de dominació: (San Román, 1996) el criteri d'allò convenient és nostre.

Reprenem ara un element central ja esmentat: *la legitimitat de la discrepància, de la incoherència i de les contradiccions. És en bona mesura, gràcies a aquests processos de dissensió amb el món normatiu que la transformació és possible*, que les possibilitats que tenim d'esdevenir agents productors de cultura hi tenen un lloc. És doncs també, un dels eixos vertebradors de bona part de la proposta: *fer-li un lloc al dubte, generar interrogants, incerteses, acostumar-se a la vulnerabilitat*. I no tenir por d'explicitar-ho, ser capaços de normalitzar les pròpies incoherències, la pròpia vulnerabilitat. No és ni un comportament ni una actitud senzills. No l'hem après, no se'ns ha ensenyat a fer explícit allò que conceptualitzem com a feblesa moral. Penso, però, que és una de les poques vies que permeten reconèixer en nosaltres mateixos allò que molts cops tendim a censurar en els altres.

Del que he exposat fins ara es deriven un seguit d'elements als quals anomeno *premisses transformatives bàsiques*, i que són un nucli de continguts que entenc necessaris per formar els responsables de transformar la pràctica educativa en l'àmbit que ens ocupa:

### Premisses transformatives bàsiques

---

1. Prendre consciència sobre la trobada escolar entre nens i nenes i adults —docents i famílies— que es troben en diferents moments dels seus respectius cicles vitals.
  2. Reflexionar col·lectivament i de manera compartida sobre els efectes de les diferents expectatives envers el cicle vital, a l'hora de percebre i diagnosticar l'«altre».
  3. Reflexionar sobre els efectes de la diferent percepció i interpretació que els adults tenen sobre els respectius models d'adult correcte, en les expectatives d'escolarització i en la valoració de la importància de l'escolarització per part dels infants.
  4. Conèixer la incidència d'aquestes representacions adultes sobre les expectatives d'aprenentatge que es projecten en els infants.
  5. Modificar les expectatives d'aprenentatge envers els infants, en relació amb les que els docents tenien inicialment en començar el seminari.
  6. Constatar les discrepàncies infantils envers els diferents models d'adult correcte dels adults.
  7. Constatar col·lectivament la influència del grup d'iguals en la configuració de models de comportament i de relació.
  8. Analitzar els elements de semblança entre infants segons l'edat, independentment d'altres variables.
  9. Comprendre els mecanismes i processos de transmissió de la cultura i els seus efectes en esdevenir els subjectes culturals que som.
  10. Comparar els estereotips socioculturals amb els subjectes particulars que componen els grups estereotipats. Anàlisi dels prejudicis en els quals se sustenten els estereotips, a la llum de les relacions interpersonals i dels vincles emocionals.
  11. Reflexionar sobre l'estatisme i l'homogeneïtat percebuts i l'heterogeneïtat i el canvi reals.
  12. Aproximar-se als nivells de variabilitat interna de qualsevol grup —d'edat, professional, de gènere, cultural...— i analitzar la dissensió, la discrepància i el conflicte intern.
  13. Aproximar-se al coneixement dels mecanismes de transmissió de la informació «políticament correcta» —les absències i omissions com a coneixement sobre l'indesitjable. L'explícit i l'implícit com a coneixement dels models de món correctes i dels incorrectes.
  14. Retornar a la reflexió de la transmissió de l'estatisme i l'homogeneïtat *versus* l'omissió del canvi i la variabilitat en tots els col·lectius i persones que els componen.
  15. Reflexionar sobre els efectes i la capacitat d'influència dels mitjans de comunicació en la transmissió dels sabers prioritzats socialment.
  16. La discrepància, la incoherència i la contradicció com a elements constitutius de la presa de decisions.
  17. Els dubtes, les incerteses i la vulnerabilitat com a elements transformatius i positius.
  18. Reflexionar sobre el paper de l'escola i la intervenció educativa en un context de desigualtat social.
  19. Qüestionar la legitimitat dels models de món prioritzats en el currículum i en els models de relació.
  20. L'entesa entre l'èmfasi instrumental i l'autoestima positiva.
  21. Repensar el món i els grups humans atorgant un lloc a les persones com actores i executores de les seves pròpies vides. Repensar el lloc de l'individu en el si de la dinàmica cultural.
-

Tots aquests elements permeten apropar-nos a com ens formem, en tant que persones culturals, sobre aquells components del sistema social en què estem immersos, que també orienten el que pensem, de nosaltres i dels altres. D'alguna manera són els continguts que, quan s'han pogut tractar de manera explícita en els seminaris, han fet prendre més consciència als mestres de la seva realitat i de la dels infants que escolaritzen, a l'hora que han permès també desengoixar els docents de la càrrega de responsabilitat socialitzadora que se'ls atribueix socialment. Al mateix temps, quan aquesta explicitació s'ha produït, s'hi ha pogut reflexionar de manera compartida i *els canvis han operat a nivells dels preconceptes. Així, la realitat s'ha percebut i interpretat de manera molt diferent a la inicial, i aquest canvi s'ha vist reflectit en la manera amb què els mestres s'han acostat a alumnes i famílies, però també a ells mateixos.*

### **Objectius de formació**

El repte de la incorporació de la dimensió de subjectes culturals de totes i cada una de les persones implicades en el procés de formació, articulats amb els continguts que entenc necessaris per a una formació de mestres que es proposi millorar les relacions educatives en centres escolars amb minories en risc de marginació, esdevé formulat en termes d'objectius de formació. Aquests objectius s'han desenvolupat de manera implícita al llarg del procés i paral·lelament als objectius de treball que cada seminari va establir, i són per als tres casos els que recull el quadre 1.

### **Marc d'intervenció**

Les tres escoles on s'han dut a terme els seminaris de formació són centres d'Educació Infantil i Primària de Catalunya, de titularitat pública, però ubicats en zones territorials i contextos diferencials que escolaritzen alumnat de minories culturals que pertanyen a col·lectius diferents en tots tres casos. El primer és l'únic centre públic d'un barri-gueto d'un municipi de la conurbació de Barcelona el segon, un dels tres centres públics d'una petita ciutat de la comarca del Pla de l'Estany a la província de Girona, i el tercer, l'únic centre públic que va crear-se com a centre d'immersió lingüística en un barri majoritàriament castellanoparlant d'un municipi del cinturó de Barcelona. Els col·lectius culturalment minoritaris que escolaritzen són: gitanos, senegambians i magrebins respectivament. S'hi van fer seminaris de formació des del mes de desembre de 1995 fins al mes de desembre de 1996, de manera sistemàtica, i han tingut continuïtat amb diferent intensitat i periodicitat, segons el centre, fins al mes de juny de 1997.

Tres centres ben diferents entre ells, per molts aspectes: pel nombre total d'alumnes del centre; per la tradició en l'escolarització del col·lectiu minoritari; per la pertinença cultural del mateix col·lectiu minoritari; pel nombre de membres del claustre; per la composició, dinàmica, estructura i organització dels claustres i dels seminaris; pels interessos inicials; pels sistemes d'expressió i discussió del consens; pels perfils socioeconòmics de la majoria de l'a-

lumnat; pels respectius projectes d'immersió lingüística o pels mateixos edificis escolars. També han estat molt diferents la composició, implicació i relacions personals i professionals establertes, com també les experiències dutes a terme i les seves conseqüències en la vida escolar.

En tot cas, els tres seminaris i processos de formació són una mostra de diferents relacions interculturals que hi ha establertes a les escoles de Catalunya, com també una mostra de la variabilitat a les quals es veuen sotmeses aquestes relacions, tant pel que fa a la seva percepció com pel que fa a la seva realitat. I, en aquest sentit, posen de manifest la inconveniència de concrecions massa estandarditzades per al tractament de realitats molt particulars. Però també permeten identificar alguns dels elements que juguen un paper central en la dinamització dels processos de transformació de les relacions i de la pràctica educativa. Estem, doncs, davant d'una manera de plantejar la formació, aplicada a tres realitats escolars diferents, de les quals s'han derivat tres processos de formació particulars així com experiències amb alumnat i famílies, també particulars. Estem davant de tres resultats específics pel que fa a la transformació de les relacions i de la pràctica educativa. En un dels casos la transformació ha estat desigual en el temps i ha implicat una part del centre; en un altre, els canvis s'han produït en àmbits molt parcials de la vida escolar; en el tercer dels casos, la transformació sostinguda és una realitat que afecta tot el centre. El quadre 2 estableix algunes de les característiques dels centres escolars, així com dels seminaris que van constituir-se a cada un d'ells.

### **Interessos inicials**

Cada seminari participava d'una realitat ben diferent, amb la seva història particular i les seves dinàmiques de funcionament. En cada cas, aconseguir concretar els àmbits en els quals es volia intervenir per millorar les relacions entre cultures al centre, va seguir un procés paral·lel tot i que gens semblant, i de la unió d'interessos inicials es va anar articulant una proposta abastable i consensuada per tothom, fins arribar a perfilar els objectius de treball de cada seminari. El quadre 3 mostra el ventall d'interessos que s'explicitaven a l'inici del procés i dels quals es va partir per a la concreció dels objectius.

### **Objectius de treball**

Durant aquests dos anys s'han desenvolupat paral·lelament dos tipus d'objectius: d'una banda els objectius de formació, abans esmentats i, de l'altra, els objectius de treball (quadre 4) que cada seminari es proposava i que es van establir a partir dels interessos inicials ja esmentats.

### **Estratègies d'intervenció**

Per assolir els objectius de formació sense deixar de banda els interessos dels i de les mestres, s'ha treballat a partir dels àmbits d'interès concrets de cada zona i

**Quadre 2.** Característiques dels centres i dels seminaris.

<b>Centre</b>	<b>Centre 1</b>	<b>Centre 2</b>	<b>Centre 3</b>
Zona	Barri-gueto	Pla de l'Estany	Cinturó de Barcelona
Col·lectiu escolaritzat	Gitanos	Senegambians	Magrebins
Temps d'escolarització	Des de l'origen del centre, fa 25 anys	Des de fa uns 6 anys de manera intensiva	Des de l'origen del centre, fa 10 anys
% sobre el total de l'alumnat	85%	7%	5%
Línies del centre	Dues seccions de dues línies cada una	Dues línies fins a 3r, tres línies de 4t a 8è	Una línia
Membres del claustre	53	37	15
Membres del seminari	25	20	15
% representació del claustre	Entre un 40% i un 48% segons el curs	54%	100%
Representants de l'equip directiu al seminari	Direcció de cada una de les seccions i cap d'estudis d'una secció	Cap d'estudis	Direcció, secretària i cap d'estudis
Representativitat per etapes d'ensenyament	Aprox. el 92% dels mestres d'Educació Infantil i el 28% dels mestres d'Educació Primària	Aprox. el 100% de les mestres d'Educació Infantil i el 57% de les d'Educació Primària	El 100% de cada etapa d'Ensenyament
Periodicitat dels seminaris	Quinzenals	Quinzenals	Cada tres setmanes
Durada del seminari	1 h	1,15 h	1,30 h
Formadors/es	Una formadora	Un formador i una formadora	Un formador i una formadora
Relació amb el seminari	Membre del claustre	La formadora va fer-hi un assessorament durant dos o tres cursos, però en feia dos que s'havien acabat.	La formadora hi va setmanalment perquè li correspon per zona d'Ed. Compensatòria. El formador no els coneixia
Etnògrafs/es	1	-	1
Col·laborador/etnògraf	-	1	-

---

**Quadre 3.** Interessos inicials.

---

**Centre 1****Col·lectiu: gitanos**

---

L'oposició alumnes/professorat vinculada als conceptes d'autoritat i estatus, prestigi i poder del professorat des de la perspectiva dels alumnes, i els valors associats a aquests conceptes. El valor de la institució escolar per a l'alumnat, la manca de responsabilitat i d'implicació en la vida del centre, la manca de participació. La poca assistència a les activitats com ara excursions i colònies. Les expectatives de les famílies i el comportament més o menys desafiant que tenen. L'agressivitat, la indisciplina. El distanciament la comunicació... Com distingir què és cultural i què és fruit de la marginació. Com fer-ho perquè les famílies responguin a les demandes de l'escola, perquè els nois i noies els facin cas.

---

**Centre 2****Col·lectiu: senegambians**

---

Diferències en els comportaments, per exemple la mida i el tipus d'entrepà que duien a l'hora de l'esmorzar, com ara un entrepà de macarrons..., fins a explicar-li a un nen o una nena quan li cau una dent i els altres companys li aconsellen que la posi sota el coixí... Les dificultats per entendre les famílies i per fer-se entendre quan els han de fer demandes des de l'escola. La dificultat de comunicació. El poc temps d'estada dels nens i nenes a l'escola pel fet de tornar a origen cap als 8 o 9 anys. L'esforç que representava ensenyar a l'alumnat i les famílies i el descoratjament en veure que quan ja hi havia entesa, marxaven de l'escola. Els dubtes sobre si fer un lloc o no a continguts culturals concrets dins la proposta de centre. Com aconseguir que es comportin com tots els altres alumnes i famílies de l'escola.

---

**Centre 3****Col·lectiu: magrebins**

---

La realització d'unes jornades sobre la diversitat que apuntessin a un objectiu: la resolució de conflictes entre l'alumnat. Reflexionar sobre quines diferències creen més conflicte i predisposen més a l'agressivitat. La diversitat en general, no només cultural. Ritme de treball de l'alumnat magrebí en els darrers cursos de Primària, influència dels llibres, l'escriptura en el moment de l'aprenentatge de la lectoescriptura. Els pocs vincles entre magrebins i no magrebins. El perquè unes nenes magrebines parlen entre elles castellà. L'abandonament de l'escolarització els últims cursos sobretot pel que fa a les nenes. La transmissió de valors, els valors dominants als mitjans de comunicació, els valors de l'escola i la modificació dels valors familiars. Millorar els nivells de tolerància entre alumnes i entre famílies.

---

**Quadre 4.** Objectius de treball dels seminaris.

<b>Objectius</b>	<b>Centre 1 Col·lectiu: gitanos</b>	<b>Centre 2 Col·lectiu: senegambians</b>	<b>Centre 3 Col·lectiu: magrebins</b>
<b>Objectiu general 1.</b>	<b>Establir una millora en la relació amb les famílies dels alumnes</b>	<b>Millorar la comunicació amb les famílies senegambianes del centre</b>	<b>Millorar els nivells de tolerància existents entre els alumnes de l'escola per tal d'afavorir un augment del respecte entre ells</b>
<b>Objectiu específic 1.1.</b>	Conèixer alguns aspectes de l'univers cultural i social de les famílies: <i>a)</i> motius dels comportaments i actituds dels pares envers els fills. <i>b)</i> concepte d'educació, d'infant i d'adult. <i>c)</i> expectatives familiars vers l'escolarització	Realització d'una reunió informativa amb les famílies senegambianes de de l'escola, a començament de curs	Augmentar l'espectre de diferències conegudes, tant personals com col·lectives
<b>Objectiu específic 1.2.</b>	Aprofundir en alguns valors culturals i els seus significats (la disciplina i l'autonomia). Vinculació amb les etapes del cicle vital segons el sexe	Realització d'un vídeo informatiu de curta durada, traduït al saraholé, per reforçar les informacions donades verbalment i per escrit a la reunió	Estimular els vincles interpersonals i socioafectius entre els alumnes, a partir de compartir experiències concretes al voltant de les diferències
<b>Objectiu específic 1.3.</b>	Revisar les propostes de centre en relació amb la participació de les famílies. Motius, moments, sistemes de comunicació		Conèixer nous elements de semblança entre col·lectius i persones diferents
<b>Objectiu específic 1.4.</b>			Reforçar l'autoestima positiva dels nois i noies
<b>Objectiu general 2.</b>	<b>Reduir els nivells de conflicte a l'interior de l'escola</b>	<b>Conèixer alguns aspectes culturals concrets de les famílies senegambianes per millorar la comprensió dels seus comportaments i actituds</b>	<b>Disminuir l'agressivitat com a recurs per resoldre els conflictes, entre els nois i noies</b>
<b>Objectiu específic 2.1.</b>	Conèixer i caracteritzar els conflictes i els seus motius	Aproximació al concepte de cultura, a la transmissió de la cultura i la seva relació amb el context escolar	Augmentar el ventall de conflictes coneguts per la pròpia experiència, tant col·lectius com personals



**Quadre 4.** Objectius de treball dels seminaris (continuació)

<b>Objectius</b>	<b>Centre 1</b> <b>Col·lectiu: gitanos</b>	<b>Centre 2</b> <b>Col·lectiu: senegambians</b>	<b>Centre 3</b> <b>Col·lectiu: magrebins</b>
<b>Objectiu específic 2.2.</b>	Establir un consens sobre les possibilitats de negociació de certs aspectes que indueixen al conflicte	Conèixer certs aspectes culturals concrets en relació amb l'alimentació, la salut, les relacions entre pares i germans, la relació amb la comunitat d'origen	Afavorir la reflexió al voltant de les causes i solucions que permetin generar situacions d'empatia
<b>Objectiu específic 2.3.</b>	Establir propostes de canvi per reduir el conflicte, tant en l'àmbit relacional i normatiu com en l'àmbit metodològic i d'intervenció educativa	Conèixer trets culturals específics centrals: la religió i la família	Comprendre el punt de vista dels «altres» implicats en el conflicte, establint marcs de reflexió compartida entre nois i noies, amb els i les mestres, i amb les famílies
<b>Objectiu específic 2.4.</b>		Vinculació d'aquests continguts culturals amb les seves expectatives d'integració a Catalunya i amb la situació concreta del col·lectiu de senegambians a la zona	Proposar i projectar «espais» —físics o temporals— en la proposta escolar que afavoreixin l'encontre diversificat, el diàleg i l'explicitació de les discrepàncies
<b>Objectiu general 3.</b>	<b>Identificar i explicitar els objectius centrals de l'escola en relació amb l'educació dels nens i nenes marginals, gitanos o no</b>		
<b>Objectiu específic 3.1.</b>	Repensar l'àmbit d'influència de l'escola en la vida dels nens i nenes.		
<b>Objectiu específic 3.2.</b>	Conèixer el paper que juga l'escola com a institució en un context marginal que participa d'una dialèctica d'oposició gitanos/paios		
<b>Objectiu específic 3.3.</b>	Restablir el marc de les funcions i responsabilitats docents en aquest context		
<b>Objectiu específic 3.4.</b>	Decidir els àmbits escolars en què es vol intervenir a partir d'ara		

amb les adequacions corresponents, però sempre s'ha mantingut una seqüència pel que fa a les estratègies d'intervenció emprades. En tots tres casos la seqüenciació de les quatre fases ha estat idèntica, variant la temporalització i el grau d'aprofundiment<sup>10</sup>. La fase més complexa i la que ha requerit una major dosi de flexibilitat i de paciència per part de tothom ha estat la segona, ja que de la formulació dels objectius concrets de treball —el que es volia— calia passar a la concreció de les experiències amb alumnat i famílies, prèvia anàlisi de la realitat per modificar-la en la direcció proposada, tant explícitament —en els objectius de treball— com implícitament —en els objectius de formació—. És a dir, que el «canvi de xip» imprescindible per tractar les experiències que es volguessin dur a terme, era un pas previ necessari si es volien resultats transformatius. Aquest canvi de posicionament —de «xip»— s'ha assolit mitjançant la introducció simultània de continguts etnogràfics i de continguts antropològics vinculats a l'educació i a partir de casos o situacions concretes —segons el seminari—. L'objectiu de treballar a partir de l'enregistrament de casos, situacions, etc., era la comparació de les dades amb les percepcions i interpretacions que dels mateixos casos o situacions es tenia abans de disposar dels registres i que s'havien expressat a les reunions.

La concreció dels casos i situacions —tant escolars com culturals— ha permès contrastar informacions i posar damunt la taula moltes contradiccions, així com fer palès el pes de les interpretacions que fem com a subjectes culturals. Ha permès constatar la importància de la pròpia dimensió cultural quan exercim de mestres i fem, per exemple, un diagnòstic escolar i prenem una decisió d'intervenció educativa. D'aquí a «donar-li la volta a la truita» i adoptar una nova perspectiva davant d'una determinada situació hi ha hagut un pas petit, però l'estratègia de comparar i contrastar la pròpia dimensió cultural ha estat tortuosa i ens ha portat per camins insospitats en molts moments. En paraules d'un mestre del centre 3: «ja ho veig ja això de la pròpia vulnerabilitat, però necessito un temps per acostumar-m'hi...».

Demandar la individualització de les aportacions en la realització de l'enregistrament o l'anàlisi dels casos i situacions, retornar les informacions al grup i contrastar-les, ha estat l'estratègia bàsica per restituir la legitimitat de certes mirades i qüestionar la d'altres. Ser molt pacient ha afavorit arribar al final de les reflexions. La paciència no es manté si no s'entén el valor incalculable del propi procés.

En produir-se un canvi en la mirada amb què intentem interpretar un comportament entre alumnes, o entre famílies, o d'aquestes amb el professorat, s'han propiciat canvis a l'hora de formular les experiències que es volien dur a terme i els seus objectius: des de la consideració de l'alumnat en tot el procés, fins a la participació de les famílies en el disseny, l'organització i la realització de l'experiència. I per tant s'han modificat els recursos habitualment emprats

10. Per a una informació detallada de les estratègies d'intervenció vegeu Soto, P. i Tovías, S. (1997b), i per a l'articulació de les estratègies d'intervenció amb els objectius de formació segons cada cas vegeu Soto, P. (1998).

i les dinàmiques generades abans, mentrestant i després de les experiències. Però sobretot s'han canviat comportaments i models de relació.

De retruc, el nivell d'implicació i participació dels col·lectius alumnat i famílies, però també dels membres dels seminaris, ha revertit en un major coneixement mutu i en l'explicitació de diferents criteris i capacitats, que s'han posat en funcionament per un interès compartit. Aquest efecte ha generat expectatives positives entre els diferents col·lectius, ha permès una retroalimentació en l'àmbit de la formació per millorar les relacions entre cultures i ha desvetllat petites i grans esperances de transformació de la pràctica educativa. Aquestes possibilitats transformatives s'han pogut constatar a partir dels *suggeriments realitzats per alumnes i famílies que han incidit a l'hora en nous factors transformatius*, ja que s'han recollit per part del col·lectiu docent: han obligat a encaixar noves particularitats, però sobretot han informat els claudres que l'escolarització dels seus fills i filles és una qüestió important per a les famílies.

### Abans, mentrestant, després

En tots tres casos el procés de formació ha permès conèixer alguns mecanismes i estratègies dels centres, rellevants pel que fa a la presa de decisions i a les possibilitats de canvis en la pràctica educativa. En el quadre 5 s'estableixen alguns dels indicadors de la dinàmica dels seminaris de formació.

### Algunes qüestions conclusives

1. La durada d'un procés de formació que tingui objectius transformatius dels models de relació a l'escola, no pot dur-se a terme en menys de dos cursos escolars i òptimament hauria de tenir una durada de tres cursos per poder fer el seguiment dels efectes de continuïtat.
2. El nivell de concreció dels objectius no ha de ser excessiu. És necessari delimitar l'àmbit d'intervenció en el qual es vol dur a terme alguna transformació, però si els objectius són massa concrets i es produeixen inconvenients per a la seva consecució, els nivells de frustració són importants i la davallada de les expectatives positives, una realitat.
3. Tenir clara consciència de les possibilitats i recursos de què es disposa, així com de la capacitat per prendre decisions per tal de poder-se comprometre, sense precipitacions, en experiències concretes que es puguin dur a terme.
4. La consideració d'un model de formació que tingui en compte una vessant informativa exhaustiva tant etnogràfica del col·lectiu específic com social del context més ampli en què ens ha tocat viure, per tal de permetre la comprensió dels mecanismes d'assignació de significat socialment compartit.
5. La necessitat de vincular la dimensió col·lectiva a la dimensió individual per restituir el lloc que li correspon a la particularitat en tots els grups humans, inclosos els docents.

**Quadre 5.** Dinàmica dels seminaris.

<b>Centre 1</b> Col·lectiu: gitanos	<b>Centre 2</b> Col·lectiu: senegambians	<b>Centre 3</b> Col·lectiu: magrebins
<b>Actituds</b>		
Inicialment: reticència, susceptibilitat, ansietat, autodefensa, certa inseguretat i desconfiança però també agosament, desafiament, malgrat l'interès. Al final del procés: confiança, tranquil·litat, prudència	Intranquil·litat inicial i recel però interès. Receptivitat no generalitzada, inseguretat, poca reflexivitat, desconfiança, susceptibilitat. A mig procés, cooperació i implicació força positiva. Al final del procés, després de la frustració de no obtenir el resultat esperat, descoratjament, desil·lusió i reticència	Reserva inicial, excés de prudència. Mesura, reflexivitat i seguretat. Cooperació i implicació però sense fissures. Poca ansietat manifesta. Esperit crític durant tot el procés. A poc a poc receptivitat i més disponibilitat a les fissures. Finalment prudència vers suposades seguretats, entusiasme i il·lusió amb la flexibilitat i la incertesa. Més espontaneïtat
<b>Participació</b>		
Inicialment: polaritzada, amb elevats nivells de tensió entre quasi tot i tothom. A partir de mig procés i fins al final, la participació ha anat augmentant i generalitzant-se de manera relaxada, oberta i decidida ja sigui en grup ampli o en petits grups	Extremament limitada, desorganitzada i espontània, creant-se minigrups que comentaven paral·lelament les qüestions, quan la trobada era del grup ampli. Molt més fluida, dinàmica i organitzada quan la trobada era en petits grups de discussió. Sense canvis significatius durant el procés	Inicialment excessivament ordenada, estable i homogènia. Progressivament menys ordenada, segura i compacta. Finalment podia ser desordenada i menys mesurada, més espontània i engrescada. Sempre compartida, malgrat que al principi era més polaritzada en alguns «portaveus» i al final ha estat més obertament generalitzada
<b>Coresponsabilització</b>		
Primer era mínima i a poc a poc s'ha anat establint almenys en el marc de treball del seminari	La tendència ha estat eximir-se, coresponsabilitzar-se en la línia dirigista del centre. Però quan s'ha organitzat la feina cadascú ha estat col·laborador responsable en el projecte —filmació d'imatges de vídeo, per ex.—. En tot cas, desequilibrada	Molt àmplia des del principi del procés. És una pràctica arrelada com a claustre. Tothom s'ha donat per al·ludit en tot moment, ningú s'ha desdit del compromís col·lectiu encara que hi ha hagut més coresponsabilització en les tasques concretes que en les preses de decisions

**Quadre 5. Dinàmica dels seminaris (continuació)**

<b>Centre 1</b> <b>Col·lectiu: gitanos</b>	<b>Centre 2</b> <b>Col·lectiu: senegambians</b>	<b>Centre 3</b> <b>Col·lectiu: magrebins</b>
<b>Distribució de tasques</b>		
No hi havia autodistribució de tasques, al començament calia pautar-les. A poc a poc i en algun moment puntual, algunes persones s'autoatribuïen la realització d'algunes tasques concretes	Quan la pauta s'ha fet des de nosaltres hi ha hagut resposta per part de tothom, però si no feiem la proposta nosaltres, acostumava a recaure la feina en una o dues persones com a molt. També desequilibri en la distribució de tasques	Autoassignació i autodistribució de tasques immediata al fil del procés de treball del seminari. Qualsevol estava disposat a fer el que calgués en qualsevol moment, tot i que hi ha diferències en el grau d'implicació personal.
<b>Delegació de tasques</b>		
En general certa tendència a delegar-les en l'equip o la formadora, però no explícitament. Més aviat es delegava però no s'establia ben bé a qui	L'estratègia més freqüentment utilitzada. Tothom delegava sense manifestar-ho explícitament en la persona o persones del seminari que prenen la iniciativa. Inclosa la presa de decisions	Compartida. En tot cas la delegació responia a criteris acordats entre tots de manera explícita. No s'han produït delegacions en l'equip sinó, en tot cas, demandes explícites
<b>Estratègies per a la presa de decisions</b>		
Inicialment: silenci. A mig procés expectació i dilació. Al final del procés, tranquil·litat activa. No ha estat fins al final que han fet propostes concretes per identificar les decisions	La tendència ha estat eximir-se de prendre decisions concretes que impliquessin un compromís de canvi imminent. Les decisions es prenen per part d'un reduït grup de persones amb el consentiment silenciós de la resta	La discussió col·lectiva i compartida. La reflexió dels diferents elements que hi entraven en joc i dels diferents punts de vista. Les decisions eren negociades i consensuades, malgrat que no tothom participés en la mateixa mesura de les discussions
<b>Faccions</b>		
Les faccions internes es vinculen en bona mesura a grups de mestres procedents de «seccions» diferents del centre. Hi ha antagonismes entre les dues seccions, però també n'hi ha en relació amb les figures de direcció i en relació amb figures que ideològicament juguen un paper boicotejador de certes iniciatives	Clarament s'ha manifestat una única facció, organitzada al voltant d'un parell o tres de figures del seminari, predominantment una d'elles, que és la mateixa que representa l'equip directiu del centre. S'ha pogut intuir una oposició a la facció dominant i més àmplia, però no organitzada sinó fragmentada	Podríem parlar de dues faccions però molt desdibuixades, amb posicions relatives de poder, força equivalents tot i que la facció dominant és més compacta que la no dominant, que està més fragmentada i dispersa internament. El nombre de membres de cada facció és també força equivalent.

## Quadre 5. Dinàmica dels seminaris (continuació)

<b>Centre 1</b> <b>Col·lectiu: gitanos</b>	<b>Centre 2</b> <b>Col·lectiu: senegambians</b>	<b>Centre 3</b> <b>Col·lectiu: magrebins</b>
<b>Lideratges</b>		
De difícil identificació, s'han anat veient a l'hora de prendre decisions. La direcció del centre, un parell de persones més que gaudeixen de prestigi assistien al seminari, i una altra figura que té molt poder d'influència —viu al barri— i que va formar part del seminari durant un temps molt reduït	Manifestos obertament a partir de les relacions de dependència en molts aspectes del treball, vinculats a la facció dominant —única?— i representats concretament per dues figures. Una d'elles amb prestigi i poder de decisió, i l'altra amb prestigi i poder d'influència. Cal esmentar que el lideratge assumeix la majoria de la feina, la capitalitza i la resol, de tal manera que a la resta —siguin o no partidaris del consens a la facció—, ja els va bé	En el cas de la facció dominant es vinculen a l'antiguitat i a la trajectòria en el propi centre i en el cas de la facció no dominant el lideratge recau en un parell de persones especialitzades en un àmbit de coneixement específic i que juguen un rol força independent
<b>Sistemes de comunicació</b>		
Inicialment: silencis que podien tallar-se amb navalla i al mateix temps intervencions generalitzadores, desordenades i sorolloses. A poc a poc millora de l'explicitació i de la concreció. Al final del procés: desordre concret i identificable	Murmuris i interrupcions inintel·ligibles durant les discussions de seminari. Explicitació d'inconvenients possibles de manera permanent. Poc costum de discutir a fons les temàtiques, de manera col·lectiva	Reflexió crítica ordenada i coherent almenys en temes discursius. Reflexió compartida amb el claustre, però articulada fora d'ell en bona mesura. Afegim a intervencions d'altres o aclariments que indiquen no correcció. Al final del procés més capacitat per comunicar més espontàniament, sense necessitat d'establir mesures constants de coherència i reflexivitat. També menys intervencions correctores
<b>Individualització</b>		
Al principi requeia en unes poques persones, al final era generalitzada però en la presa de decisions actuaven les faccions i els lideratges. La participació individual i anònima que es demanava des de l'equip s'ha dut a terme des del primer moment	Ha estat una empresa quasi impossible individualitzar les aportacions al seminari malgrat les reiterades demandes de rebre la informació individual i anònima, i malgrat haver justificat la seva importància. Només s'ha individualitzat en bona mesura la recollida de casos sobre la relació amb les famílies. I en un o dos casos lloables —que no eren les figures líders— s'ha manifestat la individualitat de criteri davant d'un tema	Al principi nul·la, però va anar-se encaixant la necessitat de fer-li un lloc. Al final del procés quasi completa, sense menystenir la necessitat de construir col·lectivament les propostes, de trobar punts d'entesa entre individualitats. En tot cas, totalment assolida la importància de considerar totes i cada una de les versions a l'hora de confeccionar una proposta col·lectiva que sigui compartida realment

## Quadre 5. Dinàmica dels seminaris (continuació)

Centre 1 Col·lectiu: gitanos	Centre 2 Col·lectiu: senegambians	Centre 3 Col·lectiu: magrebins
<b>Expressió de la discrepància</b>		
Inicialment implícita o no manifesta. Al final del procés la discrepància s'escoltava amb la mateixa tranquil·litat que la coincidència. Tot i això hi havia qui no l'expressava en el seminari i qui la intentava imposar	Molt tímida quan les trobades han estat de gran grup, des de l'inici fins al final del procés i generalment en to baix i de manera quasi d'amagat. En petit grup ha estat més possible manifestar la dissensió, però depenia de la composició del grup	Al principi inexistent. La discrepància també s'expressava com a col·lectiva, en el cas que s'expressés. Al final del procés ha estat una realitat, per a la majoria dels membres del seminari, l'expressió col·lectiva de la discrepància individual
<b>Acollida de la discrepància</b>		
Depenia de qui l'explicités podia ser molt ben rebuda o bé directament rebutjada, però en general va ser possible manifestar graus de discrepància en un ambient de discussió que les atenia, escoltava i recollia	S'acollia calladament i de vegades amb tensió, si provenia de les figures que ostentaven el lideratge. Si provenia de la resta i sense la presència de les figures líders, s'acollia, escoltava i recollia amb tranquil·litat	Al final del procés i ja des de la meitat d'aquest, la discrepància s'ha conceptualitzat i experimentat com un element constitutiu de la vida humana i del quefer quotidià, mereixedora de tenir un lloc al món. Tot el qui l'expressava hi trobava, en general, acollida
<b>Negociació</b>		
Diferències molt importants des del principi fins al final del procés. Al principi no es negociava res. Al final es va negociar la necessitat de negociar, i es va poder fer obertament amb la participació de tothom	Impediment de l'entesa col·lectiva per les pròpies dinàmiques de relació establertes al centre, força dirigistes, assumides per uns i per altres, i que incorporen la negociació com estratègia desitjable només fins a cert punt, més com element consultiu que decisor	És una constant del funcionament del claustre, tot i que amb diferències entre l'inici i el final del procés. Al final es feia explícita en les discussions i amb la participació de tothom. Cal considerar però que no tothom s'implicava de la mateixa manera
<b>Consens</b>		
Al començament s'solia consens en el silenci. Al final el consens s'aconseguia establir explícitament tot i que al voltant dels nuclis polaritzats per les faccions, i en alguns casos per assentiment silenciosos	Durant tot el procés assolit més per absència d'opinió de la majoria que per cap altre mecanisme. Ha estat impossible d'articular explícitament	El consens és un ingredient imprescindible en el claustre per a la posada en marxa de qualsevol iniciativa. Però està diferencialment assolit. Algunes persones consensuen més pressionades que d'altres. És, però, establert explícitament

6. La dificultat d'assumir una concepció del tot positiva vers la discrepància, el desequilibri o les contradiccions, si no s'aprofundeix de manera explícita i compartida en la seva virtuositat per possibilitar el canvi.
7. El reajustament de les posicions desiguals en el context educatiu passa per l'establiment d'elements d'equivalència entre docents i famílies, que implica una nova dimensió de la resposta per part dels alumnes i de les famílies i reverteix, alhora, en transformacions més sostingudes que incideixen en la vida de l'escola, transformant-la.
8. La incorporació dels/les docents com a subjectes culturals supedita l'imaginari col·lectivament compartit i convenientment justificat a la dimensió individual de totes i cada una de les persones que participen de la formació, propiciant absències, discrepàncies i contradiccions, que afavoreixen el treball de la incoherència i la vulnerabilitat com a estats habitualment presents a les nostres vides, i permeten també tornar a negociar significats, tornar a articular nous punts de trobada, restablir equivalències entre les persones restituint un nou equilibri i, d'aquesta manera, permet sentir-nos una mica més a prop dels/les alumnes i famílies, en la seva humanitat i en la nostra. I poder tenir una mica menys de por d'equivocar-nos.

Al centre 3 la incorporació de la dimensió de subjectes culturals per part dels membres del seminari i dels de l'equip han estat una realitat; al centre 1 també. I les preconceptualitzacions han canviat, i no tant pel coneixement dels col·lectius minoritaris —que també— sinó per obrir camins al diàleg a través de conceptualitzar-nos tan humans com qualsevol altre. Ni millors, ni pitjors, sinó legítimament diferents. Aquest és un punt de partida per a l'establiment de relacions socials menys desiguals.

Ara bé, allà on han passat coses, han passat perquè s'han modificat les posicions de poder. La transformació de les relacions socials en contextos educatius passa per l'establiment d'elements d'equivalència entre els grups que tenen posicions desiguals en el centre. La transformació ha d'operar en primer lloc en els mateixos docents, que s'han de considerar més subjectes culturals del que s'acostumen a creure, i pensar que aquest és el camí per establir semblances amb els contextos culturals familiars i dels alumnes. Però cal també la transformació de les relacions entre els mateixos docents. Els grups desiguals en el si dels claustres tenen accés diferencial a la informació i a la presa de decisions. Ostenten, doncs, posicions de poder que poden paraitzar processos comunicatius transformadors, com ara l'expressió de la discrepància i les contradiccions. S'ha pogut constatar que el claustre on els grups interns tenien més elements d'equivalència han exercit més pressió a la resta de companys per assumir les contradiccions i les incoherències. I aquest exercici ha repercutit en positiu per a l'establiment d'elements de semblança entre els grups. D'aquí a veure's diferentment a com ho feien hi ha hagut un procés formatiu, acompanyat, que ha permès —ja sigui a través d'una experiència inicial o d'un aprofundiment en el coneixement etnogràfic— donar-li la volta a la truita, i conceptualitzar-se diferencialment a com ho feien, i també a l'alumnat i a les seves famílies.



Donar a l'alumnat i a les famílies la possibilitat de sentir-se competents en un univers acadèmic del qual molts cops se senten exclòsos, passa per la consideració de subjectes culturals amb expectatives d'èxit social i escolar per als seus fills i filles, i passa per un augment de la confiança en els criteris amb els quals operen. Aquest canvi en els preconceptes arriba a les famílies en forma d'una demanda adequada que és respectuosa, que vol aprendre, que no és alligadora. I la resposta no s'ha fet esperar.

En els tres casos, especialment en un d'ells, la transformació de les relacions socioculturals i de la pràctica educativa es tracta d'un procés real, però no es pot oblidar que és també un procés molt fràgil. Fràgil, perquè l'energia per fer una transformació sostinguda i que impregni de manera més o menys permanent totes les dimensions de la pràctica educativa, procedeix del treball en grup. És un procés de reflexió col·lectiva continuada el que permet assolir els nivells d'aprofundiment que el canvi requereix. Caldria, doncs, esmerçar més recursos i esforços per part de l'Administració educativa en la consideració d'aquells aspectes que són centrals per a l'estabilitat dels consensos i de les dinàmiques de suport recíproc entre companys.

## Bibliografia

- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- BOURDIEU, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- CAMILLERI, C. (1985). *Antropología cultural y educación*. París: UNESCO.
- CARRASCO, S. (1997a). «L'educació intercultural. Orientacions actuals i perspectives de futur». *Barcelona Educació*, núm. 3, maig-juny. Barcelona: IMEB, Direcció de Serveis Educatius, Ajuntament de Barcelona.
- (1997b). «Ús y abusos del concepto de cultura». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 264, desembre de 1997, monogràfic: *Hacia una educación multicultural*. Barcelona: Praxis.
- (1998). «L'educació intercultural. Aportacions per a un debat entre l'antropologia i la pedagogia». *Educar*, núm. 22-23, novembre-desembre. Bellaterra: Publicacions de la UAB.
- CARRASCO, S.; SOTO, P.; TOVIAS, S. (1997). «Un programa de formació interdisciplinària». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 264, desembre de 1997. Barcelona: Praxis.
- FLECHA, R. (1992). «Desigualdad, diferencia e identidad: más allá del discurso de la diversidad». *Actas del X Congreso Nacional de Pedagogía: Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca.
- FREIRE, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. Nova York: Seabury Press.
- GIDDENS, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. (1988, Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning). Madrid: Paidós Educación, MEC.
- GONZÁLEZ ECHEVARRÍA, A. (1987). *La construcción teórica en antropología*. Barcelona: Anthropos.
- JULIANO, D. (1986). «Cultura popular». *Cuadernos A de Antropología*. Barcelona: Anthropos.

- LÉVI-STRAUSS, C. (1976). «Raza e historia». *Antropología Estructural*. Madrid: Siglo XXI.
- LEVIN, H. (1988). *Accelerated Schools for At-Risk Students*. The State University of Jersey: Center for Policy Research in Education, Research Report Series.
- LEWELLEN, T.C. (1985). *Introducción a la antropología política*. Bellaterra.
- OGBU, J. (1981). «School Ethnography: A Multilevel Approach». *Anthropology and Education Quarterly*, vol. XII, núm. 1, p. 3-29.
- PRATS, Ll. (1988). *El mite de la tradició popular*. Barcelona: Edicions 62, «Llibres a l'abast».
- RODRIGO, M. (1996). *La construcción de la noticia*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- SAN ROMÁN, R. (1996). *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Madrid-Bellaterra: Tecnos i UAB.
- SOTO, P. (1995). «Interculturalidad: la variabilidad cultural como punto de partida para el desarrollo del curriculum». A FDEZ. SIERRA, J. (coord.). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Màlaga: Aljibe.
- (1996). «Diversitat i desigualtat entre els docents: repercussions en la intervenció educativa». *Simposi sobre el Tractament Integrador de la Diversitat*. UAB, desembre (pendent de publicació).
- (1997). «Infants i joves africans a les escoles de Catalunya». *Perspectiva Escolar*, núm. 219. Barcelona: Rosa Sensat.
- (1998). «El treball de les relacions socioculturals i la transformació de la pràctica educativa. Anàlisi comparativa dels processos de formació de mestres en tres escoles catalanes». Escola de Doctorat. UAB. Mestratge Investigació Bàsica i Aplicada en Antropologia Social i Cultural. Treball inèdit.
- SOTO, P.; TOVÍAS, S. (1997a). *Informe de Seguiment Intensiu. 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, vol. I, II i III.
- (1997b). «Entre la certeza y la duda». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 264. Barcelona: Praxis.
- SPINDLER, G. (ed.) (1987). *Education and Cultural Process. Anthropological approaches*. Illinois: Waveland Press, Inc.
- (ed.) (1980). *The Making of Psychological Anthropology*. Berkeley: University of California Press.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera (1977, Learning to labour. How working class kids get working class jobs)*. Madrid: Akal.
- (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». A VELASCO MAILLO, H. (comp.) (1993). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- WOLCOTT, H. (1974). «The Teacher as An Enemy». A SPINDLER, G. (ed.). *Educational and Cultural Process. Toward an Anthropology of Education*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, p. 411-425.