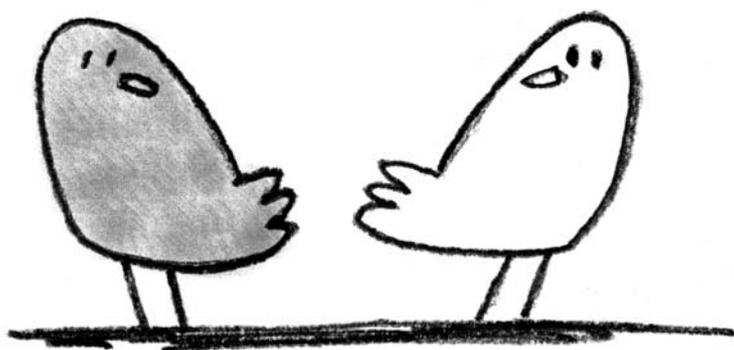


La formación permanente del profesorado



La diversidad cultural y la exclusión social no pueden afrontarse con actuaciones esporádicas y excepcionales, sino que deben integrarse en la formación permanente del profesorado para superar el desajuste entre las situaciones concretas de las aulas y la realidad social. Se exponen las estrategias, los contenidos y los criterios que deben regir la formación de los docentes.

Pepi Soto Marata*



Christian Ynaraja.

La diversidad cultural y la desigualdad social tienden a ser tratadas, en las propuestas de formación permanente del profesorado, o bien desde perspectivas muy globales o bien desde perspectivas muy particulares. Las primeras ofrecen marcos de análisis y propuestas explicativas de la realidad y dotan al profesorado, en el mejor de los casos, de nuevos elementos para comprender la compleja situación social en la que vivimos; pero aunque mejoran la repre-

sentación de la realidad carecen de la necesaria aplicabilidad. Las segundas tienden a ofrecer respuestas concretas a situaciones concretas, con la intención de mejorarlas; pero adolecen de falta de la necesaria flexibilidad con que todo recurso educativo debería contar y no mejoran la comprensión de la realidad.

Tanto en unos casos como en los otros, el desajuste entre las necesidades apremiantes de la cotidianidad en las aulas –que son las que en buena medida definen las necesidades de formación permanente del profesorado– y la complejidad de los fenómenos socioculturales a los que se vincula esa realidad establecen una distancia insalvable a pesar de los cursos, seminarios, grupos de trabajo y jornadas de intercambio establecidas como modalidades de formación permanente. Sencillamente, situaciones recurrentes, cotidianas, culturalmente justificadas y socialmente organizadas no se pueden resolver con actuaciones puntuales de carácter excepcional.

Aún una última consideración respecto a la formación permanente del profesorado en los temas que nos ocupan: siempre se incorpora al docente como profesional, como agente que impulsa los

procesos de cambio, que establece condiciones para mejorar la convivencia entre el alumnado, que favorece o entorpece las posibilidades de relación entre los distintos colectivos implicados en los encuentros educativos, pero raras veces incorpora en sus desarrollos la diversidad cultural del profesorado y las relaciones desiguales entre los profesionales de la educación. Ni en unas modalidades ni en las otras —las globales y las particulares— los docentes se dibujan como sujetos culturales, como personas implicadas en los encuentros educativos. Como el alumnado y las familias, ni más ni menos. Con sus preferencias, aversiones, miedos e ilusiones, que a menudo gobiernan las relaciones socioculturales que se establecen en las aulas.

En general, la formación tiende a establecer rupturas con la experiencia vital del profesorado. Se trata de hacerle un lugar a todas las dimensiones negadas en los encuentros educativos, con el objetivo de establecer continuidades entre la profesión y la vida, entre la práctica cotidiana y la formación permanente, entre las situaciones concretas en el aula y los fenómenos sociales y culturales del tiempo que nos ha tocado vivir, entre jóvenes y no tan jóvenes, entre pasado, presente y futuro.

Una mirada particular

Hay que pensar los procesos de formación permanente del profesorado como encuentros educativos, exactamente en los mismos términos en los que se conceptualizan los encuentros educativos en la escuela. Sólo que las personas interactuantes son todas ellas profesionales de la educación. De modo que el espacio educativo que ofrece la formación permanente del profesorado puede ser vivido como una plataforma de reflexión compartida, en la que todos y todas establezcan relaciones con sus experiencias vitales, personales y profesionales, permitiendo así la elaboración de procesos colectivos de toma de conciencia que aporten un poco de oxígeno a la actual percepción de incertidumbre y vulnerabilidad. Propongo mirar la formación permanente del profesorado como una oportunidad para respirar, para compartir, para disfrutar. A modo de intermediación entre la práctica profesional y los proyectos de futuro; como una oportunidad para disminuir los niveles de presión que impone la gestión cotidiana de la diversidad. En definitiva, como tiempos y espacios caracterizados por su proyección hacia nuevas situaciones personales y profesionales, pero siendo tiempos y espacios de tránsito, con personalidad propia y valor en sí mismos.

Criterios nucleares

Destacaría tres grupos de criterios nucleares en cualquier propuesta de formación que se plantee el tratamiento de la diversidad cultural y la desigual-

¿Qué contenidos?

Una propuesta de contenidos para la formación permanente del profesorado en materia de diversidad cultural y desigualdad social en la escuela debería, por lo menos:

- Precisar el marco conceptual: concretar algunas dicotomías fundamentales como diversidad cultural frente a desigualdad social; evolución frente a progreso; raza frente a etnia y cultura; cultura frente a sociedad y estado, entre otras.

- Conocer el marco regulador en el Estado español para la obtención de la nacionalidad española, que no se consigue por nacimiento sino que está relacionada con la nacionalidad de los progenitores y los convenios bilaterales que se establecen.

- Conocer la ley en materia de regulación jurídica de los hijos e hijas de inmigrantes extranjeros, especialmente en lo que a la finalización de la escolarización obligatoria se refiere y a los procesos particulares de inserción laboral y socioeconómica.

- Conocer el repertorio concreto de diversidades con que cuenta la escuela a partir de las nacionalidades de los padres y madres del alumnado, documentar las lenguas familiares y la diversidad de creencias y religiones.

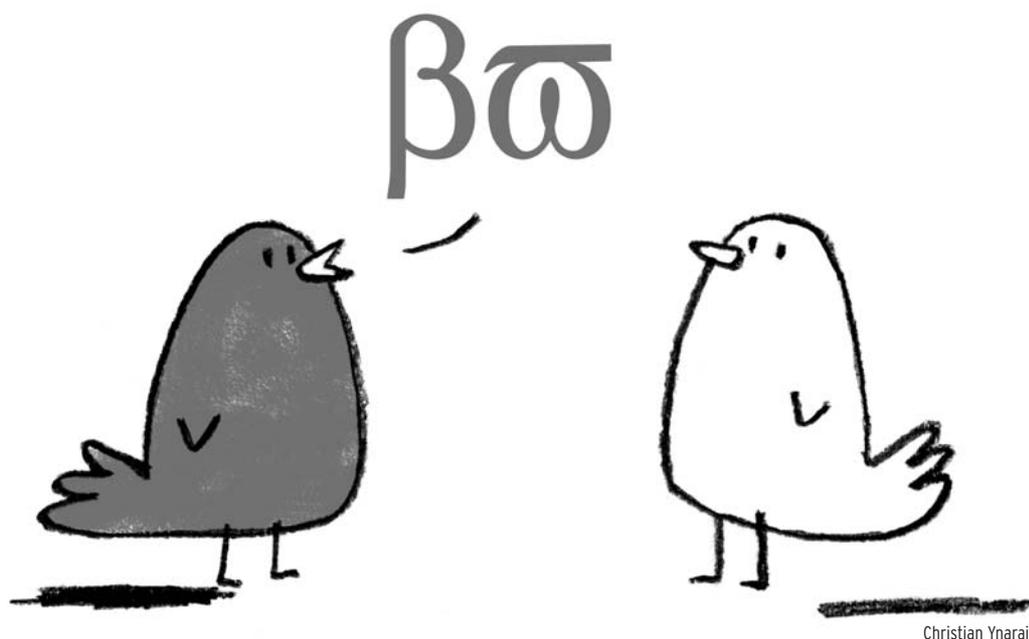
- Disponer de indicadores de integración sociocultural como, por ejemplo, los índices de parejas mixtas entre los padres y madres del alumnado o el conocimiento de las lenguas oficiales de la sociedad de destino por parte de las familias.

- Conocer las trayectorias previas de escolarización en los niños y niñas inmigrantes y sus familias, y precisar su incidencia en la organización de las situaciones de enseñanza-aprendizaje escolares.

- Conocer las expectativas concretas de cada familia hacia la escolarización en la sociedad de destino y distinguirlas de las de cada alumno o alumna.

- Disponer de conocimiento etnográfico, en clave de presente, sobre los colectivos escolarizados, pero no solamente relativo a sus culturas de origen, sino sobre todo relacionado con sus culturas en la sociedad de destino.

dad social. En primer lugar, la consideración de la propia diversidad, la de todos y cada uno de los docentes, ya que es desde esa dimensión particular desde la que se articulan las propuestas educativas concretas. En segundo lugar, la importancia de disponer de conocimiento etnográfico de las culturas de origen de las familias inmigrantes o de minorías, y la responsabilidad social que se desprende del uso de ese conocimiento; se debe extremar la prudencia en el tratamiento de la información cultural relativa al origen, ya que se puede estar considerando una diversidad cultural imaginada que no responda a las familias concretas de la escuela, sino a las propuestas oficiales sobre sus orígenes y pertenencias. En tercer y último lugar, es imprescindible dotar de protagonismo la experiencia concreta, particular e individual y deshacerse de una perspectiva abstracta, global y colectiva al referirse a la escuela y a las nuevas situaciones con que ésta se encuentra ante el aumento de la diversidad cultural y de las desigualdades. Estos criterios deberían regir la propuesta de contenidos, estrategias y diseño



de acciones de innovación, independientemente del contexto al que se refieran o de las temáticas que se prioricen.

Objetivos generales

- Mejorar los niveles de conciencia sobre la situación actual, a partir de acceder a información precisa y rigurosa sobre la realidad de la inmigración y la diversidad cultural en la sociedad y, concretamente, en la escolarización.

- Modificar la representación de la realidad escolar, tornándola accesible al concretarla y compararla sistemáticamente con otras realidades semejantes, permitiendo así la relativización de las habituales generalizaciones negativas.

- Establecer condiciones favorables para el desarrollo de propuestas de acercamiento entre trayectorias personales y proyectos colectivos, a partir de reconocer la dimensión cultural de todas las personas implicadas en los encuentros educativos y de conocer el desarrollo de proyectos colectivos más allá de la propia realidad.

- Favorecer un desarrollo respetuoso, autónomo y responsable de las relaciones socioculturales en los entornos educativos caracterizados por la diversidad cultural y la desigualdad social.

Objetivos específicos

- Analizar las problematizaciones al uso, como por ejemplo la concentración escolar, el absentismo, el fracaso, la indisciplina, la desmotivación.

- Establecer el lugar de los medios de comunicación en la creación de opinión y de noticia sobre las problematizaciones al uso en la escolarización de inmigrantes, la diversidad cultural y la desigualdad social.

- Repensar la organización escolar, especialmente el tiempo, el espacio y las actividades extraescolares como ejes que limitan pero también posibilitan la incorporación de la diversidad cultural en la cotidianidad escolar.

- Disponer de criterios para el análisis de los recursos y materiales específicos disponibles sobre los temas que nos ocupan, y para la vinculación de recursos y materiales disponibles no específicos al desarrollo de propuestas educativas sobre desigualdad y diversidad.

- Analizar los modelos de relación entre profesorado y alumnado, entre el alumnado, entre el profesorado, y entre el profesorado y las familias, con el fin de explicitar los supuestos que subyacen en las relaciones socioculturales en la escuela y en las aulas.

- Establecer diagnósticos educativos más prudentes y relativizadores hacia todo el alumnado y hacia las familias.

- Articular propuestas transformadoras para integrar el conocimiento de la diversidad cultural y de la desigualdad social en cualesquiera de las áreas curriculares y en relación con cualquier contenido curricular, especialmente a partir de los criterios que regulan las propuestas didácticas.

- Diseñar acciones educativas innovadoras que transformen los modelos de relación previos existentes, es decir, que incluyan a los distintos colectivos implicados en las acciones desde su mismo diseño y en todo el proceso de toma de decisiones sobre la acción concreta, y que garanticen al mismo tiempo la accesibilidad –en tiempos, espacios, información y costes– para todos y todas.

- Diseñar procesos de evaluación que permitan medir el efecto de las nuevas propuestas y establecer los factores clave para consolidar los cambios positivos en la vida escolar.

Estrategias fundamentales

- La concreción. Partir de la descripción de casos y situaciones particulares, con nombres, con rostros; a través de la descripción de acciones llevadas a cabo en lugares y tiempos determinados, permite acceder a los hechos concretos y organizar un análisis sistemático de la realidad problematizada.

- La comparación. En primer lugar, la comparación de los casos y situaciones permite establecer el grado de generalización de las problematizaciones, así como acceder a la variedad de interpretaciones sobre un mismo tipo de acciones. La comparación sistemática permite analizar la realidad percibida desde distintas perspectivas, favoreciendo una distancia relativa con las personas, momentos y lugares. En segundo lugar, la comparación que se genera en un intercambio profesional permite conocer el grado de variabilidad interna en casi cualquier

ámbito de la práctica, restableciendo elementos de equivalencia entre la propia realidad y la de los demás.

- La interrogación. Preguntar es, en buena medida, un ejercicio de aceptación de la propia ignorancia y la posibilidad de dar la palabra a un interlocutor. Al mismo tiempo, debería significar cierta predisposición a escuchar y acoger otras versiones de los hechos, los sentimientos y las emociones. Aunque formular la pregunta adecuada requiere de un conocimiento previo del contexto y de la realidad interrogada, es fruto de un proceso de aprendizaje para el discernimiento de aquello que sabemos y aquello que no sabemos; es decir, permite avanzar.

- La duda. Como contrapartida a la certeza, establece posibilidades al tanteo, al error pero también a la discrepancia, a la disconformidad, a la ignorancia y a la variabilidad. En definitiva, dudar como estrategia en la formación permanente del profesorado permite repensar las explicaciones vigentes sobre algunos de los desajustes educativos que más nos preocupan, y establecer nuevas respuestas, nuevos proyectos y posibilidades.

- La prudencia. Estrategia imprescindible en el ámbito de las relaciones humanas que apuesten por el respeto y la consideración de la diversidad. Incorpora una dimensión presuntamente antagónica con el avance trepidante de la innovación en el conocimiento humano; sin embargo, es compatible con él, puesto que se encuentran en órdenes distintos de la realidad. La prudencia es un comportamiento.

- La cooperación. Una de las dimensiones negadas a la incorporación de los avances tecnológicos en la educación y, pese a esto, reconocida como uno de los elementos clave en la configuración de los nuevos modelos de relación virtual. La cooperación implica una dimensión claramente individual de todas las personas vinculadas a un proyecto colectivo.

- La reflexión y el diálogo. Los ejercicios de reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje, sobre las dimensiones socioculturales de los encuentros educativos, sobre los espacios y tiempos cotidianos y las posibilidades de innovación o de continuidad. El diálogo como estrategia para compartir las reflexiones, como modelo de relación y como oportunidad para el ejercicio de la prudencia, la duda y la interrogación; como expresión de la cooperación y de la voluntad de encuentro; como posibilidad real para comprender el desencuentro.

- La inclusión. Todas y cada una de las experiencias vitales y de las versiones sobre esas experiencias requieren de un lugar y de un tiempo en los procesos de formación permanente. Estrategia clave para el diseño de cualquier propuesta de innovación educativa relacionada con la diversidad cultural y la desigualdad social. Puede implicar un ritmo más lento de los procesos de formación, pero menos apremiante y más compatible con la consideración de la diversidad.

- El intercambio. Los espacios y el tiempo de intercambio, ya sean grupos de trabajo, seminarios, jornadas o encuentros de todo tipo, favorecen la difusión de las experiencias de éxito, el compartir el conocimiento sobre distintas realidades, el análisis y el conocimiento de los fracasos y desencuentros, el compartimiento de proyectos, la implicación en el diseño de nuevas iniciativas e intercambios. Pero, por encima de todo, el intercambio permite conocer cómo se trabaja comparativamente, de modo que sea posible desmitificar algunas realidades extranjeras; mejorar la percepción de la propia experiencia profesional, y legitimar muchas de las iniciativas conocidas y cercanas.

Algunas condiciones favorables

Hay que garantizar la receptividad de las propuestas que establecen las necesidades de formación y organizar los dispositivos necesarios para que puedan llevarse a cabo. Es necesario, también, disponer de espacios y tiempos accesibles para la realización de intercambios de casos, experiencias y proyectos entre centros escolares del propio territorio, del Estado español, de Europa u otros lugares; entre diferentes etapas educativas y distintas áreas de conocimiento. Apoyar las distintas iniciativas y proyectos de innovación, cuando se expresan y proponen, con recursos económicos, información, asesoramiento y acompañamiento. Difundir las experiencias y las realidades de éxito. Establecer compromisos, desde los medios de comunicación, de vincularse a los protocolos y códigos deontológicos existentes sobre el tratamiento de la inmigración, la diversidad cultural y la exclusión social

en los discursos mediáticos y la comunicación de masas.

La dimensión europea, una gran oportunidad

Ya hace tiempo que los proyectos compartidos con otros países europeos son una realidad. Significan nuevas oportunidades para formalizar intercambios, conocer otras experiencias, identificar los logros y acceder a los desánimos. Cada vez más, Europa forma parte de las representaciones y las prácticas docentes y ofrece nuevos horizontes profesionales y nuevos desarrollos en relación con los contenidos, los formatos y los recursos para la formación permanente. Pero Europa es también un más amplio mercado laboral para el ejercicio de la docencia. Permite pensar en la posibilidad de ejercer más allá del entorno conocido; bastante más allá. De modo que la formación permanente del profesorado en materia de diversidad cultural y exclusión social está muy lejos de perder vigencia. Lo que es necesario revisar con urgencia es su incorporación en la formación inicial del profesorado y su articulación con la velocidad vertiginosa de los acontecimientos de este mundo. Y es que los proyectos colectivos y las trayectorias particulares se cruzan y sólo a veces se encuentran. La formación del profesorado es un lugar y un tiempo privilegiado en este sentido. Pero hay que impulsar las condiciones favorables para que el encuentro de las trayectorias particulares sea posible, continuado y estable, y permita repensar los proyectos colectivos.

Para saber más

Hargreaves, Andy (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid: Morata.

Lindón, Alicia (coord.) (2000): *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*, Barcelona: Anthropos.

San Román, Teresa; Carrasco, Silvia; Soto, Pepi; Tovías, Susana (2001): *Identitat, pertinença i primacia a l'escola. La formació d'ensenyants en el camp de les relacions interculturals*, Publicacions d'Antropologia Cultural, 17, Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Velasco, Honorio; Díaz, Ángel; García, Francisco J. (eds.) (1993): *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid: Trotta.

* **Pepi Soto Marata** es antropóloga, profesora de Antropología Social de la Universitat Autònoma de Barcelona y coordinadora de Inmigración, Interculturalidad y Escuela del Proyecto de Educación en Valores del Institut d'Educació del Ajuntament de Barcelona.
Correo-e: Pepi.soto@uab.es / psoto@mail.bcn.es