

Interculturalitat i educació. Aportacions per a un debat entre l'antropologia social i la pedagogia

Sílvia Carrasco Pons

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

Resum

L'article fa una reflexió crítica sobre els objectius i els plantejaments de la interculturalitat en medis educatius, a partir d'una proposta de principis per a una educació intercultural. S'hi afirma que l'antropologia de l'educació, a partir de la necessitat de reformular-se les idees clau, ha de sumar-se a la recerca de relacions interculturals en els contextos educatius, a partir de l'estudi dels entorns d'aprenentatge. S'hi proposa una recuperació crítica i constructiva dels precedents en la investigació sobre la transmissió i l'enculturalització des d'una perspectiva transcultural. Finalment, s'hi destaca que la intervenció de l'antropologia en equips interdisciplinaris d'investigació educativa pot ajudar els docents a resoldre els dilemes de renovació que la interculturalitat imposa a l'escola actual.

Paraules clau: antropologia social i de l'educació, educació intercultural, recerca i intervenció educativa, etnografia, relativisme cultural.

Resumen

El artículo hace una reflexión crítica sobre los objetivos y los planteamientos de la interculturalidad en medios educativos, a partir de una propuesta de principios para una educación intercultural. Se afirma que la antropología de la educación, a partir de la necesidad de reformularse las ideas clave, ha de sumarse a la búsqueda de relaciones interculturales en los contextos educativos a partir del estudio de los entornos de aprendizaje. Se propone una recuperación crítica y constructiva de los precedentes en la investigación sobre la transmisión y la enculturalización desde una perspectiva transcultural. Finalmente, se destaca que la intervención de la antropología en equipos interdisciplinarios de investigación educativa puede ayudar a los docentes a resolver los dilemas de renovación que la interculturalidad impone a la escuela actual.

Palabras clave: antropología social y de la educación, educación intercultural, investigación e intervención educativa, etnografía, relativismo cultural.

Abstract

At first, the article proposes some principles promoting an intercultural education in order to think critically over the educational frame of interculturality and its objectives, proposes, etc., in educational environments. Realising the need of reformulating its main ideas,

the author stands that educational anthropology must join the search of intercultural relationships inside educational contexts while studying the learning environments. She asks for a critical and constructive recovery of those precedents existing in the studies of the transmission and enculturation from a transcultural point of view. Finally, she also remarks that anthropology may play a role inside educational investigation's interdisciplinary teams, solving the teacher staff's dilemmas of renewal which nowadays interculturality imposes upon the school.

Key words: social and educational anthropology, intercultural education, educational search and intervention, ethnography, cultural relativism.

Sumari

- | | |
|--|--|
| 1. Caracterització de la situació de partida | 3. Necessitat de reformular els temes centrals |
| 2. Apuntant cap als límits disciplinaris | 4. Conclusió |
| | Bibliografia |

1. Caracterització de la situació de partida

Recentment, l'antropologia vinculada a l'educació s'ha desenvolupat exclusivament en dos sentits, que coincideixen amb les demandes procedents del món de l'educació i en un àmbit molt restrictiu en els seus plantejaments: d'una banda, el problema del **fracàs i la inadaptació** dels alumnes que pertanyen a determinades minories etnicoculturals, tot i els esforços realitzats des de diferents instàncies educatives per dissenyar estratègies millors amb l'objectiu de reduir-los. De l'altra, el problema del **rebuig i la incomprensió** de la variabilitat cultural, la vigència, sempre renovada, d'actituds discriminatòries i jerarquitzants envers determinades manifestacions culturals del nostre entorn social ampli. En resum, s'ha acudit a l'antropologia després de la frustració i el conflicte, després d'exhaurir estratègies disciplinàries tradicionalment més presents en el món educatiu. S'ha anat generant, d'aquesta manera, una pedagogia que assumeix aparentment postulats humanistes de la tradició antropològica, com el **relativisme cultural**, i que incorpora, també aparentment, estratègies i tècniques pròpies de la investigació sobre els fenòmens culturals, com l'**etnografia**. El resultat d'aquesta relació ha donat lloc, al nostre país, a una definició estreta i fragmentària del potencial de la recerca cultural per a la **comprensió de i la intervenció en** aquell aspecte fonamental de l'enculturació de les societats complexes, que identifiquem amb el sistema educatiu formal i institucional, per obligatori. I s'ha anat tancant la possibilitat que l'antropologia de l'educació en un sentit ampli es desenvolupi, recuperant el bagatge empíric i conceptual creat en les recerques sobre els **processos d'adaptació i esforç adaptatiu, enculturació i canvi social**.

Quan els antropòlegs comencen a investigar els processos educatius al nostre país, però, cal que comptin amb les hipòtesis vigents que expliquin més

bé, no solament els mecanismes generals de la transmissió cultural o de la construcció de les imatges culturals estigmatitzades o les cultures silenciades que es reproduïxen, sovint més implícitament que explícitament, en una orientació educativa etnocèntrica i classista dels sabers escolars. Haurien de poder determinar, per exemple, quins són els **indicadors més rellevants en l'establiment de relacions entre la cultura escolar i les comunitats multiculturals**, o com es poden preveure situacions d'**interrupcions comunicatives** per incomprensió de referents culturals mutus.

2. Apuntant cap als límits disciplinaris

Però els desenvolupaments seguits fins al moment, tant per part dels antropòlegs de l'educació com per part dels especialistes en pedagogia intercultural, han reproduït les mateixes **declaracions de principis** que podem trobar en la literatura britànica o francòfona dels anys setanta, des de posicions militants no sempre benintencionades i per damunt de traduccions didàctiques, d'altra banda força improbables. Es publiquen repetidament reflexions que donen suport a la introducció de continguts sobre minories culturals específiques en els currículums, a la necessitat de l'empatia en la presentació de la diferència cultural «en termes dels propis actors», a reclamar el màxim rigor intel·lectual (!) en el tractament de les semblances i les diferències culturals, a fer front obertament al racisme dins de les aules, etc. Vegem un exemple comú d'aquestes declaracions de principis, per tal d'analitzar-ne els límits, les contradiccions i les implicacions:

Relació de principis proposats per una educació intercultural

1. Hauria de fer-se evident la varietat social, cultural i ètnica dels grups humans, des d'una perspectiva mundial, en els suports visuals, en les històries i els contes, en les converses i en tota la informació que circula a l'escola.
2. La gent dels diferents grups socials, culturals i ètnics haurien de ser presentats com a individus amb tots els atributs humans.
3. S'hauria de descriure les cultures de manera empàtica, en els seus propis termes, i no jutjades a partir de nocions etnocèntriques o eurocèntriques.
4. El currículum hauria d'incloure informació acurada sobre diferències i semblances culturals i racials.
5. S'hauria d'encoratjar tots els infants a veure la diversitat cultural de la nostra societat des d'un punt de vista positiu.
6. El tema del racisme, tant a nivell individual com insitucional, hauria de tractar-se obertament i s'haurien de fer esforços per contrarestar-lo.

(Adaptat de Swann, 1985 i Gillborn, 1986. Traducció i subratllat meu)

Aquesta sèrie de principis plantegen necessitats explícites d'introduir a l'escola l'heterogeneïtat dels grups humans, ja que, efectivament, podem constatar amb relativa facilitat la tendència contrària de l'escola, la tendència a homogeneïtzar i estereotipar l'organització social humana i les seves institu-

cions per tal de transmetre aspectes normatius clars. Ara bé, els infants, independentment dels *inputs* escolars, són naturalment excel·lents representadors de la diversitat humana per mitjà de tots els seus jocs i simulacions, i recreen, amb molta més flexibilitat que la institució escolar, rols, situacions i maneres que són aliens a la seva identitat sociocultural. Juguen sovint «a ser» uns altres. Fóra més simple per l'escola recollir aquesta capacitat dels alumnes per treballar-la posteriorment que, per exemple, establir quotes de representació i presència de l'alteritat social i cultural a nivell curricular.

Hauríem d'esbrinar, doncs, en primer lloc, quins «altres» recreen cada grup d'alumnes i com. El segon punt de la declaració escollida pot ser entès en termes de l'etnocentrisme de les ciències socials, que donen compte d'altres moments històrics en termes del progrés tecnològic i que els defineixen en termes de «no tenien...» o «no coneixien...». No tindria sentit mantenir una perspectiva de la diversitat contemporània culturalment relativista i, alhora, transmetre una perspectiva històrica no relativista. Quant al tercer punt, cal fer notar que proposa un objectiu inassolible: es poden fer descripcions empàtiques, però els termes només poden ser o bé els nostres —subjectius, culturalment específics—, o bé els conceptes descriptius i interpretatius generats en la disciplina especialitzada en la **comparació cultural**, és a dir, l'antropologia. Naturalment, es pot generar empatia sense comprensió, però potser caldria que els docents disposessin d'un bagatge de coneixements molt més complexos dels que podem suposar i dels que, de fet, els són propis professionalment. D'altra banda, no volem estimular en els alumnes interrogants? No pretenem desenvolupar la seva **capacitat crítica** envers els seus entorns i situacions i envers altres entorns i situacions del món? No és la comparació i el judici el mecanisme cognitiu que genera la capacitat crítica? D'altra banda, si el currículum ha d'incloure informació acurada sobre diferències i semblances culturals i racials, ha d'incloure'n també les explicacions corresponents —hipotètiques, és clar—. Quines? Les que interessin els alumnes o les que neguitegen els docents/adults? En qualsevol cas, aquest és un **objectiu científic** del qual no es desprenen **actituds de solidaritat intercultural** necessàriament. En el cinquè punt es distingeix la diversitat cultural de les altres diversitats. Cal que les perdem pel camí? Apostem pel tractament obert del racisme i per una **voluntat antiracista**, però hem pensat en el docent de fortes conviccions paternalistes mancat de formació i estratègies per **entendre les prioritats socioculturals dels seus alumnes diferents**? Per reconèixer i treure partit dels **diferents estils d'aprenentatge** fomentats pels entorns socioculturals dels seus alumnes? Són moltes les qüestions que es generen en una anàlisi de principis utòpics com els que he triat, però la més important és la que es vincula a la inexistent formació inicial dels docents, almenys en el nostre país, per capacitar-los a traduir-los empíricament de manera adequada.

Aquesta declaració de principis, com moltes d'altres que podríem haver escollit, es fonamenten en un **primer supòsit no problemàtic sobre l'avantatge dels «nadius» en el sistema escolar** i en un **segon supòsit no problemàtic sobre el racisme espontani i inevitable en l'univers cognitiu i social dels alumnes**.

Paradoxalment, és habitual la pràctica de contrarestar aquesta situació de partida per mitjà de **materials impactants** sobre la pobresa al Tercer Món i les víctimes de la marginació social del nostre entorn. I, malauradament, **variabilitat, diversitat, diferència i desigualtat** queden confoses sense solució. En aquesta posició, les escasses aportacions que poden fer els antropòlegs es redueixen a proporcionar «dades» sobre grups específics, a voltes forçats imprudentment a arriscar generalitzacions i a postular relacions causa-efecte sense recerca que els doni suport. Per fer justícia, cal dir que sovint les «aportacions» de l'antropologia són reconstruïdes per teòrics (i pràctics) de l'ensenyament. No trobem en la nostra «literatura» ni una sola referència a les recerques sobre **models d'enculturació** i de **transmissió cultural**, ni un sol estudi comparatiu sobre els nostres col·lectius escolaritzats. Massa sovint veuen la llum publicacions — que no solen passar d'aproximacions descriptives a casos concrets, sense enquadrar-los metodològicament de manera adequada— que es tenyeixen d'una manifestació ideològica explícita, com a forma de validació científica. Detallarem més endavant la necessitat de recuperar tot el bagatge generat per l'antropologia en aquest camp.

Paral·lelament, la nostra tradició educativa més recent insisteix en el treball del **món immediat de l'alumne** (món que primer caldria investigar en plural, enlloc de suposar-lo). Però sovint, en la pràctica, en introduir-hi la diversitat cultural, es confonen els **procediments** amb els **continguts**, i encara més sovint, els continguts, amb els **valors**, com es pot constatar en els programes de ciències socials que s'estan editant i dels quals el grup ICE que coordina ha fet una revisió en profunditat durant el curs 1995-1996. Al meu entendre, es pot apuntar l'existència de veritables **dificultats metodològicocognitives** per incorporar el significat de la **variabilitat cultural** humana als processos educatius i veritables **dificultats procedimentals** per treballar les **relacions interculturals** a l'escola positivament des del servei educatiu als individus concrets.

Aquestes dues limitacions no són independents i, malauradament, estan marcant molt negativament les perspectives de treball a casa nostra. Fixem-nos, a tall d'exemple, en les llengües i els llenguatges, conjunt de fenòmens intraespecífics definidors de la condició social humana i, alhora, marcadors d'entorns culturals diversos. Veurem que aquestes contradiccions s'hi fan ben paleses.

D'una banda, les teories psicopedagògiques parteixen d'un conjunt de principis generals, com per exemple: que la transmissió en la llengua materna és afavoridora dels aprenentatges, que la competència en un codi lingüístic afavoreix potencialment l'aprenentatge d'altres codis lingüístics, etc., que conviuen amb d'altres principis no sempre coherents amb els primers: que la llengua transmet la cultura, els esquemes i els estils cognitius i les cosmovisions, les maneres de pensar, verbalitzar i representar-nos l'entorn. El bilingüisme que presenten algunes identitats culturals dicotòmiques es pot confondre, doncs, amb el recurs als codis de comunicació i interrelació dobles que han hagut de desenvolupar alguns grups humans (*bmbuti* envers bantu, gitanos envers no gitanos. Finalitats diferents en diferents situacions sociocomunicatives). L'anàlisi de les relacions

entre llengua i cultura se circumscriu massa a temes d'identitat, quan, de fet, la llengua com a emblema d'identitat no és universal sinó circumstancial, fins i tot es pot afirmar que la comunicació lingüística verbal pot ser menys rellevant que altres formes de transmissió dels aprenentatges, per exemple els cinestètics. En el nostre propi entorn, a més, allò que classifiquem com a rellevant socialment s'enregistra per escrit però no pas allò que, tot i ser estratègies adaptatives bàsiques, no seleccionem com a tal (per exemple, com es fa l'arròs bullit, com es neteja la casa, etc.).

La cultura escolar afavoreix la comunicació lingüística, oral i escrita, menys tenint i/o ignorant altres estils d'aprenentatge no basats en la verbalització i deixant fora de la selecció parts senceres de la cultura que es vol transmetre. Ens comuniquem per escrit, la renúncia a la comunicació escrita reduiria l'autoestima dels rols educatius del mestre i la institució. No es poden ignorar els aspectes proxèmics i cinètics de la comunicació (els llenguatges de l'espai i del cos), ni el conjunt de fenòmens que inspiren, reforcen o contradueixen el llenguatge verbal escolar, fonamentals a l'hora de configurar l'*habitus* de classe. Els llenguatges no verbals també tenen codis restringits (pertinença, descripció) *versus* codis elaborats (discursos autosuficients).

Tenir en compte aquestes qüestions, entre d'altres, significaria incorporar realment la variabilitat als processos educatius, encara que no insistíssim a eixamplar els currículums a còpia d'incorporacions empàtiques de comportaments culturals més o menys exòtics en relació amb les nostres fonts acadèmiques occidentals.

Quant al treball de les relacions interculturals des d'aquest mateix àmbit, n'hi hauria prou, de moment, amb el reconeixement dels efectes contrastats que es produeixen en l'aplicació rígida i no sempre ben contextualitzada d'un sol vehicle lingüístic per a la transmissió dels aprenentatges i per establir relacions interpersonals a l'escola, tot adaptant mesures per contrarestar-los. Cal evitar la interpretació jeràrquica de la validesa de les llengües de casa-barri-grup/escola, de la mateixa manera que ens proposem evitar el menyspreu dels individus que tenen la pell bruna o d'aquells a qui les condicions socials obliguen a dormir al carrer. És la mateixa empatia, la mateixa solidaritat.

3. Necessitat de reformular els temes centrals

Si l'antropologia ha de sumar-se a la recerca sobre relacions interculturals en els contextos educatius —i, de fet, ho fa des del primer terç del segle l'antropologia americana— ho ha de fer justament des de l'estudi dels **entorns d'aprenentatge** («learning environments», segons expressió encunyada des dels estudis comparatius longitudinals de l'equip de J.B. Whiting i M. Child, 1971-1994), i ha de disposar d'eines teòriques i de l'anàlisi d'experiències d'interacció realitzades, que constitueixen l'únic laboratori de contrastació de la utilitat d'aquelles eines: etnografia general, etnografia escolar i anàlisi de **processos d'enculturació-aculturació-deculturació** que es deriven d'una experiència cultural contradictòria en una societat cada vegada més complexa.

3.1. *Recuperar els precedents*

Tant si parlem d'antropologia educativa com si ho fem en termes del que s'anomena «antropologia psicològica», ens podem remetre a uns orígens comuns que han tingut desenvolupaments diversos en el temps per la pròpia especialització investigadora. Des dels anys 20 i 30 del nostre segle, diferents antropòlegs es plantejaren quins mecanismes intervien en els processos de transmissió de les adaptacions culturals específiques i s'interessaren en la influència de les cultures sobre els trets comuns i particulars de la personalitat dels seus membres. El que han produït aquests interrogants hauria de constituir el bagatge propi de l'antropologia a l'hora de participar en la recerca de respostes en qüestions d'interculturalitat i educació.

A grans trets, i per no entretenir-nos en cap recorregut històric, es podrien diferenciar quatre grups d'investigacions que han intentat aportar respostes a aquests dos objectius al llarg d'aquest segle:

1. **Els estudis clàssics de cultura i personalitat fins als anys cinquanta.** Van assajar tota mena de classificacions i es portaren a terme tota mena de recerques etnogràfiques per explicar aquests processos i aquelles influències. Els seus resultats, teòricament molt precaris i tècnicament molt simples, adoptaven en préstec conceptes i arguments de les teories psicològiques i pedagògiques del seu temps, i alhora les qüestionaven. Però la confusió i simplificació entre trets individuals i tendències col·lectives era força constant i semblava irresoluble. Tenim, per exemple, les investigacions de M. Mead o R. Benedict. Ara bé, cal ressaltar que la precarietat dels resultats no invalida en absolut les preocupacions que movien les seves recerques. Els temes més freqüents feien referència a la repressió sexual i universalitat de característiques entre diferents fases del cicle vital, la complexitat social i la incidència de trastorns psicopatològics, els límits biològics i les diferències adaptatives en les definicions del gènere, etc.
2. **Els estudis comparatius transculturals sobre l'enculturació.** Es caracteritzaren per una sofisticació teòrica i tècnica més gran i per incorporar plantejaments interdisciplinaris. Els estudis dels Whiting i Child i tota la seva aportació representen un pas endavant molt important en el coneixement de la complexitat de la transmissió i en la configuració d'una perspectiva teòrica que hauria d'haver marcat tot el desenvolupament posterior. Les variables que posen en joc i la proposta d'interrelació per explicar tot el procés enculturador encara són presents en l'aproximació conceptual dels antropòlegs i superen àmpliament la tendència de moda fins als anys seixanta en l'aplicació del TAT de Murray o el propi test Rorschach de les associacions lliures a partir de taques de tinta a poblacions no europees, i els resultats necessàriament decebedors que tingueren.
3. El tercer grup és representat per les **recerques sobre l'adequació psicològica dels individus al seu entorn sociocultural** i els recursos diferencials de

les cultures per interpretar i canalitzar les inadequacions psicològiques dels seus membres. Els camins d'aquestes recerques es vinculen a especialitzacions conegudes com l'etnometodologia i l'etnopsicologia. Les seves aportacions apunten directament al qüestionament de la psicologia i la psiquiatria clíniques occidentals. Figures clàssiques com George Devereux (que va encunyar el terme *etnopsicoanàlisi complementarista*) estableixen una línia genealògica directa amb recerques molt més recents i autors de plena vigència com Andreas Zempleni sobre la síndrome de l'Enfant Nit Ku Bon a l'Àfrica occidental. La superació de l'etnocentrisme d'aquestes orientacions és clara en l'actualitat i es fa palesa en els seus estudis la consideració del context simbòlic i les estratègies adaptatives que inspiren allò que ells anomenen les psicologies natives, o culturalment específiques. L'estudi de determinades formes de psicosi infantil en cultures de l'Àfrica occidental subsahariana vincula, per exemple, el culte als avantpassats com a forma de control social en les societats de llinatge amb la capacitat, per exemple dels *wolof*, per definir, diagnosticar i respondre culturalment davant d'una psicosi secundària.

4. El quart grup de recerques i tradicions és el que és marcat per la **participació de l'antropologia en la investigació educativa**. Cal distingir entre els objectius científics i els objectius polítics d'aquesta investigació, que invariablement s'aplica a **minories culturals en risc de marginació dependents del sistema públic**, tot i que les millors recerques científiques en aquest camp (França, Gran Bretanya i, sobretot, Estats Units) no es queden al marge del segon aspecte. Per exemple, s'investiguen les taxes de fracàs en l'escolarització de determinades minories o els significats socials de l'absentisme i l'abandó escolar. Però els límits i les interrelacions entre les condicions educatives, culturals i socials no es formulen amb claredat. I s'identifica massa literalment l'educació formal o l'escolarització amb l'enculturació o la transmissió cultural, com si investigant les primeres qüestions ja quedessin investigades les segones. D'aquesta manera, per exemple, els problemes de fracàs són sovint definits —i reduïts— com a conflictes culturals amb l'escola, tal com he assenyalat en el primer apartat d'aquest escrit. Les múltiples dimensions de l'adaptació cultural es perden dins del cercle tancat que formen la cultura minoritària i la cultura escolar —cercle que com a objecte d'estudi és, repeteixo, força fragmentari—. Les posicions crítiques de Spindler i Ogbu, prou conegudes encara que poc seguides al nostre país, són força excepcionals dins d'aquesta línia.

3.2. Un ventall de temes pendents per a la recerca

Intentarem assenyalar i caracteritzar breument aquelles múltiples dimensions a partir, també, de quatre grans blocs:

1. La constatació de la distància social i la distància cultural entre els alumnes i els projectes educatius, aprofundida per una situació de multiculturalitat

- creixent. L'escola es presenta com la normativa davant l'anomia potencial, per exemple, de la situació migratòria o de les situacions de marginalitat, però té dubtes fonamentals inspirats per un relativisme reduccionista. Caldria ensenyar economia informal en lloc d'ensenyar lectoescriptura i càlcul mental? Caldria adaptar l'horari a altres ritmes i percepcions culturals, com alguns ensenyants ultrarelativistes han proposat? Això no ho fa la cultura del treball i no sembla, de fet, una proposta gaire integradora.
2. L'existència d'estratègies alternatives de supervivència en relació amb el canal escolar. Els termes habituals, però, plantegen la dicotomia entre recursos culturals no deficitaris i recursos culturals deficitaris de l'alumnat envers la cultura escolar. Però, si bé la cultura escolar representa formes de vida i universos simbòlics que disposen d'un sistema normatiu particular, només existeix com a part d'un sistema normatiu sociocultural més ampli, i els recursos dels alumnes s'han de mesurar envers aquest darrer, dins i fora de l'escola. La presa de consciència relativista i la culpabilització del sistema i del docent sovint l'inhabiliten per activar recursos professionals que ja hi són.
 3. La prevalença de les utopies ideologicoprofessionals que defensen la capacitat de l'escola per corregir les desigualtats socials sense considerar-se protagonista de la inducció de processos aculturatius irreversibles (no necessàriament dramàtics). Des d'aquesta perspectiva, es recupera el paper emancipador de l'escola, però es crea una profunda contradicció entre el docent i la seva funció, que no es planteja, en canvi, en termes revolucionaris —com diria Giroux, com a intel·lectual transformatiu—. Al contrari, es replanteja el currículum en funció dels destinataris, o es remet a les actituds dels docents com a explicació del fracàs més elevat en l'escolarització de certes minories. Des d'aquesta simplificació ingènua, la frustració és moneda comuna. I no permet distingir gaire, ni generar hipòtesis contrastables, entre integració social, rendiment escolar i esforç adaptatiu.
 4. La manca de desenvolupament antropològic d'una teoria cultural de l'escolarització. L'etnografia escolar hauria d'analitzar les relacions entre institucions, tant els *inputs* com els *outputs* de l'escola en el seu context. La interacció a l'aula no seria, doncs, tan crucial, tot i que s'hi redueixen moltes investigacions que porten aquell rètol, amb la ficció que constitueix un univers independent.

Conclusió

Per assolir progressivament un tractament integrador de la diferència cultural a l'escola, hauríem de saber més sobre un ventall de qüestions que fins al moment no han rebut una atenció adequada, ni comparativa ni interdisciplinària, com assenyalava a l'inici d'aquesta reflexió. En proposo una mostra, d'interès central per l'antropologia, com a resum dels temes esmentats aquí:

1. El desenvolupament psicosocial i la percepció igualitària o jeràrquica de l'heterogeneïtat cultural entre els infants de Catalunya: valoració de la influència escolar i l'entorn sociocultural.
2. Els canvis en el comportament reproductiu i les redefinicions del concepte d'infantesa i dels projectes de persona entre els diversos col·lectius socioculturals del nostre entorn.
3. La incorporació dels continguts curriculars al voltant de la variabilitat cultural i la desigualtat social en els contextos educatius, en la formació inicial i permanent del professorat i els seus efectes en la renovació pedagògica.
4. La revisió de les teories probabilístiques sobre fracàs i èxit escolar a la llum de les condicions socioculturals del grup domèstic i la xarxa social, no només del grup cultural. L'estudi de les estratègies alternatives d'èxit social per als *fracassats* en les oportunitats dels seus entorns.
5. Els efectes de l'orientació urbanocèntrica dels continguts curriculars en medis rurals o en població d'origen rural.
6. La socialització i l'aculturació entre iguals: l'escola com l'espai de relacions socials prioritari dels infants.
7. La creació i la reproducció de l'endogrup cultural i els mecanismes d'adscripció-rebuig-alternativa en el procés educatiu formal en situacions de diversitat cultural/desigualtat social.
8. I un etcètera relativament llarg.

Sense negar que es parteix d'una opció ideològica clara, tan allunyada del segregacionisme com de l'assimilacionisme, és possible desenvolupar el potencial explicatiu de l'anàlisi sociocultural per a un millor servei a l'educació en la comprensió de la diversitat i en el creixement de la solidaritat. Però en el procés podem descobrir significats i resultats incòmodes o polèmics i es pot **encetar un debat interdisciplinari** que, ara per ara, a Catalunya no és ni incipient. Sens dubte, aquest és el risc que ha de córrer qualsevol investigació que té implicacions socials de primer ordre. La **intervenció de l'antropologia en equips interdisciplinaris de recerca i intervenció educativa** ha d'ajudar a avançar en el triple compromís —professional, institucional i ideològic— que tenen els docents per a resoldre els dilemes de renovació que la interculturalitat —imaginada, desitjada o forçada— imposa a l'escola.

Bibliografia

- AA.DD. (1987). *Teaching about Prejudice*. Londres: Minority Rights Group Publications.
- (1988). *Pluralisme et École: jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*. Canadà: IQRC. Université de Sherbrooke. Actes du Colloque.
- ANDERECK, Mary A. (1992). «Ethnic Awareness and the School: An Ethnographic Study». *Sage Series on Race and Ethnic Relations*, 5. Londres.
- BANKS, J.A.; CHERRY, A. (1989). *Multicultural Education. Issues and Perspectives* Boston: Allyn & Bacon.

- CAMILLERI, C. (1993). «Les conditions structurelles de l'interculturel». *Revue Française de Pédagogie*, 103. Paris.
- CAMPANI, G. (1993). «La educación intercultural: una perspectiva pedagógica en Europa». Documentos de trabajo. Seminarios ICE-UAB.
- GAUDIER, J.P. (1991). «Culturel, interculturel, intraculturel, transculturel?». *La Culture et l'Éducation*. Actes du colloque de Namur. Brussel·les.
- GILBORN, D. (1986). *Race, Ethnicity and Education. Teaching and learning in multicultural schools*. Oxford University Press.
- GIROUX, H.; FLECHA, R. (1992). *Igualdad Educativa y Diferencia Cultural*. Col. Apertura. Barcelona: El Roure.
- HOLMES, R. (1995). «How Young Children Perceive Race». *Sage Series on Race and Ethnic Relations*, 12. Londres.
- MESMIN, C. (1993). *Les enfants de migrants a l'école: échec, réussite*. Paris. Editions La Pensée Sauvage.
- MUNROE, G.; WHITING, B.B. (1981). *Handbook of Cross-Cultural Development*. Nova York: Garland.
- OGBU, J. (1981). «School Ethnography, A Multilevel Approach». *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 12, núm. 1.
- REY, M. (1986). «Former les enseignants à l'éducation interculturelle?». *Les travaux du Conseil de la coopération culturelle (1977-1983)*. Strasbourg.
- SPINDLER, G.D. (1989). *What do Anthropologists have to say about Drop Outs*. AERA. Stanford University Press.
- (1974). *Education and Cultural Process: Towards an Anthropology of Education*. Nova York: Rinehart & Winston.
- WHITING, B.B.; WHITING, W.M.; CHILD, J. (1975). *Children of Six Cultures: A Psycho-Cultural Analysis*. Harvard University Press.
- WHITING, B.B.; EDWARDS, C.P. (1988). *Children of Different Worlds. The Formation of Social Behaviour*. Harvard University Press.