

Colaboraciones

EL CURRÍCULUM ESCOLAR Y EL EJERCICIO DOCENTE ANTE LOS DESAFÍOS DE LA MULTICULTURALIDAD EN PORTUGAL

Carlinda Leite

Universidade de Oporto (Portugal)

INTRODUCCIÓN

En Portugal, a semejanza de lo que ocurrió y/o ocurre en muchos otros países, es en la institucionalización del derecho de todos a la educación escolar y a la igualdad de oportunidades de acceso y de éxito educativos, donde se enraízan las medidas y las acciones que pretenden responder positivamente a la multiculturalidad (Leite, 1997; 2000; 2001). Este principio de igualdad fue el eje vertebrador de las políticas educativas a partir de la revolución de Abril de 1974, y pasó a estar expresamente reconocido en la Ley de Bases del Sistema Educativo Portugués (publicada en 1986) que, además de ampliar el período de escolaridad obligatoria de 6 a 9 años, afirmó, por primera vez en texto legislativo, la igualdad de oportunidades de acceso y de éxito escolares como uno de los principios fundamentales de la educación. Fue también en la década de los 80 del siglo XX, que las escuelas portuguesas comenzaron a convivir con una realidad que les resultaba, en cierto modo, desconocida hasta ese momento. Un estudio realizado en 1989/90 por la Comisión para la Promoción de los Derechos Humanos y la Igualdad en la Educación, reveló la existencia, en una población en estudio de 386.701 alumnos de educación primaria (primeros 4 años de la educación básica), un total de 2.800 alumnos de etnia gitana, 4.726 alumnos hijos de emigrantes retornados en un espacio de tiempo próximo al de la realización del estudio y 11.209 provenientes de las ex colonias portuguesas (Leite, 2002, pág. 195); es decir, 4,84 % de dicha muestra tenía fuertes probabilidades de pertenecer a familias escasamente socializadas con la escuela de la tradición portuguesa.

Esta nueva realidad social, resultante del inicio de un fenómeno inmigratorio que se fue ampliando, y que tenía lugar en un país caracterizado predominantemente por fenómenos de emigración, obligó al replanteamiento de aquellas prácticas profesionales docentes sólo dirigidas a alumnos pertenecientes al patrón de cultura media, esto es, a alumnos que se incluían en el llamado WASP portugués (Cortês & Pacheco, 1990), definido como el alumno blanco, católico, de medio urbano y de clase media. Este fenómeno migratorio, al que se comenzó a asistir después de la independencia de las ex colonias portuguesas (segunda mitad de los años 70), tras la entrada de Portugal en la CEE (1986), se fue ampliando, y en la transición al s. XXI (en

2002), en una población nacional de cerca de 10 millones de habitantes¹, existían registrados 389 mil inmigrantes, de los que 91 mil procedían de los países de Europa del Este y, probablemente, más de 100 mil se encontraban en situación de inmigrantes ilegales. Lo sucedido en Portugal no fue muy diferente de aquello que fue ocurriendo en otros muchos países de Europa. Como concluye Rosa Abenoza Guardiola (2004: 85), "las sociedades europeas se fueron tornando multiculturales en una dinámica de interacción por la fuerza de los acontecimientos y, en la actualidad, Europa constituye un proyecto común, plural y diverso que agrupa a todo un mosaico cultural en su más amplia acepción".

Esta nueva característica de la sociedad tuvo, como es evidente, repercusiones en la población que se encontraba en los espacios escolares portugueses, avivando la contradicción ya existente entre las culturas de algunos de los niños y jóvenes y la cultura escolar, una situación que había comenzado a ser más evidente a partir de la fase en que la masificación de la enseñanza trajo al interior de las escuelas hijos de grupos hasta entonces de ellas excluidos. La construcción de la "escuela de masas" en Portugal, tal como aconteció en muchos otros países, no vino acompañada de una reconfiguración del currículum y de los procesos de su desarrollo, que incluyese las experiencias de vida de los grupos, que pasaron a ser diversos, manteniéndose, por ese motivo, el éxito sólo para aquéllos que dominaban el código escolar.

Fue en el ámbito de esta contradicción como en el inicio de los años 90 surgieron movimientos, e incluso políticas, que tenían la multiculturalidad como foco de atención y que pretendieron abrir caminos para un reconocimiento de la diferencia, del derecho a esa diferencia y de los efectos positivos y enriquecedores que pueden derivarse de las interacciones culturales (Leite, 2002: 141). A nivel mundial, la Conferencia General de la UNESCO realizada en 2001, en la Declaración Universal sobre la diversidad cultural, elevó la diversidad cultural a la categoría de "patrimonio común de la humanidad". Es decir, como recuerda Abenoza Guardiola (2004: 85-86), "la recomendación de una educación intercultural se convirtió en una necesidad de gran envergadura social", tornándose urgente y necesario "desarrollar un proyecto socio-político más creativo que defensivo, capaz de construir una identidad socio-política suficientemente dinámica, versátil, flexible y adaptativa que... permita la evolución de una sociedad plural, abierta... y productora de diversidad de pensamiento". Por eso, como sustenta Terrén (2004, pág. 20), "uno de los desafíos que el s. XXI reserva a las instituciones escolares es la segunda renovación del aprendizaje de la convivencia, la reconstrucción de las identidades sociales y la formación de una ciudadanía activa".

Son aspectos relacionados con los orígenes de estos desafíos y lo que ellos implican en el ámbito del ejercicio profesional de los profesores y, por

¹ Según el censo portugués de 1990, la población portuguesa era de 10 millones y 369 mil personas.

tanto, también en lo que respecta a su formación, los que constituyen el centro de atención de este texto.

LA ATENCIÓN A LA MULTICULTURALIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÉS

Fue en los años 90 del s. XX, que en Portugal las cuestiones de la multiculturalidad pasaron a estar incluidas en la agenda de los debates y de las políticas de intervención escolar. En esa fase, las escuelas portuguesas, sufriendo el efecto de la progresiva multiculturalidad de las sociedades, pasaron a enfrentarse con una realidad desajustada de los currículos etnocéntricos y monoculturales que las caracterizaban. Este desajuste, unido a los ideales democráticos que comenzaron a orientar las políticas educativas posteriores a Abril de 1974, y que asumió el principio de la “escuela para todos”, fue evidenciando la necesidad de analizar el currículum en relación con las condiciones que ofrece a los diferentes alumnos que pasaron a frecuentarla, y de intervenir en éste de manera que garantizase las condiciones para una igualdad de oportunidades de éxito.

La ideología de democratización de la sociedad portuguesa instalada a partir de la revolución de Abril de 1974, permitió la ampliación del acceso a la educación escolar que, al no ser acompañada por los necesarios cambios organizativos y curriculares, provocó situaciones de exclusión de muchos de los que no dominaban la cultura escolar y se alejaban de la cultura patrón. Por eso, y ante las diversas realidades de la población escolar, algunas voces exigieron la necesidad de que se creasen condiciones para la inclusión, y fueron instituyendo un discurso que reconoce a las escuelas como instituciones que aceptan, valoran e intervienen positivamente ante la diversidad de la población que las frecuenta. De hecho, al considerar la educación escolar como un bien público, se justifica la exigencia de que todos sean sus beneficiarios. Y, si no lo son todos, debe discutirse por qué no lo son (Leite, 2004).

Caracterizando la situación desde el punto de vista de las prácticas educativas deseadas, se puede decir que la ideología democrática nacida de la revolución de Abril de 1974 comenzó a apuntar la necesidad de desarrollar situaciones pedagógicas que, en lugar de imponer la cultura del silencio, condujesen a la liberación de los oprimidos (Freire, 1972). Al mismo tiempo, el principio de la igualdad de oportunidades, entendido en términos no sólo de acceso a la educación escolar, sino también de éxito, y enunciado en la legislación a partir de 1986², tornó evidente que ya no bastaba con la apertura de la escuela a niños y jóvenes de grupos sociales, culturales y económicos diversos –tal como se venía afirmando por el principio de la meritocracia³ que

² Me estoy refiriendo a la Ley de Bases del Sistema Educativo, a la que me referí anteriormente.

³ Este planteamiento defendió el principio de “a cada uno según su mérito”, esto es, de una práctica basada en la idea de que los alumnos, si tienen capacidades y se esfuerzan, cualquiera que sea su cultura de origen, aprenderán lo que la escuela les quiere enseñar, sin

acompañó la ideología de la propuesta de lo que sería la Reforma Veiga Simão (1973), que se quedó a las puertas del movimiento de la revolución de Abril de 1974– y que, ciertamente, era necesario intervenir para promover el éxito de todos aquéllos que accedían a la escuela.

Por otro lado, el debate y la investigación que fueron producidos sobre este campo, remitieron al currículum parte de la responsabilidad, por el no cumplimiento del principio de la igualdad de oportunidades de éxito y propusieron que, en ese dominio, se encontraran medios de solución. Como recuerda Rosângela T. de Carvalho (2004: 59), “la escuela y el currículum son prácticas sociales que tienen un papel relevante en la construcción de conocimientos y subjetividades sociales y culturales. En la escuela se aprende a leer, escribir y contar, tal y como se aprende a decir ‘blanco’, ‘negro’, ‘mujer’, ‘hombre’”.

Puede afirmarse que en Portugal, la creencia de que la educación puede compensar la desigualdad social ha estado presente tanto en los discursos que apoyan y justifican intervenciones en el ámbito de las políticas curriculares, como en las prácticas que se van instituyendo para el desarrollo del currículum. Es, en cierto modo, una idea que tiene su origen en la educación compensatoria, pero ahora apoyándose los procesos que la desarrollan en una ideología de igualdad de derechos, de reconocimiento de las especificidades de cada grupo y de aceptación de la necesidad de actuar de forma diversa frente a esas especificidades. Como en otro momento afirmé (Leite, 2004), la organización y el desarrollo del currículum son, por tanto, pensados en la determinación de que la educación puede intervenir en las diferencias sociales y provocar movilidad social ascendente, esto es, se cree en la posibilidad de contrariar la tesis de Bernstein (1970)⁴ de que la educación no puede compensar la sociedad.

Para no transmitir, no obstante, la ilusión de que “todo ya está hecho” y de que en Portugal se consiguió resolver positivamente la cuestión de la desigualdad social frente al currículum escolar, debo decir que entiendo que la idea a la que antes me referí está más presente en los discursos de las medidas políticas que en sus actos y en las concepciones de los profesores. Incluso debo decir que entiendo que muchos profesores aún creen que el éxito o el fracaso escolar de los alumnos tiene su origen y responsabilidad exclusiva en los alumnos y sus familias, aunque existan algunas presiones para que las escuelas y sus profesores se organicen para generar situaciones de éxito para todos. Por eso, sigo pensando que es necesario profundizar en la utopía de operativizar el principio de la igualdad de oportunidades de éxito para todos. Con esta posición, estoy planteando que hay que continuar interrogando las posibilidades de un

cuestionar, por tanto, el currículum y la selección escolar. En lo referente a la atención a la multiculturalidad, a esta idea estaría asociado el concepto de asimilacionismo o de “melting pot”, en el que el mundo se transformaría en un puchero cultural.

⁴ Libro traducido en portugués en 1982, formando parte de la antología organizada por Grácio & Stoer (1982). *Sociologia da educação II (antologia). A construção social das práticas educativas*, Lisboa: Ed. Livros Horizonte, pp. 19-31.

diálogo inter e intracultural en la construcción de procesos educativos y en la concreción de una educación democrática e inclusiva.

Por otro lado, en este análisis no se puede ignorar que, algunos años atrás, las cuestiones de la multiculturalidad eran socialmente ignoradas o no constaban en las agendas políticas por ser ideológicamente contrariadas. Como en otro momento señalé (Leite, 2004), incluso en Estados Unidos, fue sólo a partir de 1955, cuando tuvo lugar la “revuelta de los negros” en Alabama y cuya situación culminó con la marcha sobre Washington en 1963, como estas cuestiones comenzaron a ser objeto de atención pública, sobre todo por los movimientos de los derechos cívicos y humanos y por los movimientos feministas, que reclamaban la defensa de la igualdad y de la participación de todos los ciudadanos como medio de construir una sociedad más justa y democrática. Se recurrimos a Wiewiorka (1999), podemos señalar que la atención al multiculturalismo, en Estados Unidos, tuvo dos orígenes distintos: uno social y económico, asentado en una “acción contra las desigualdades sociales basadas en, o reforzadas por, la discriminación racial (*idem*, p. 16); y otro cultural, centrado en el reconocimiento de las culturas minoritarias dominadas. Recordemos, además, que fue este último origen el que estuvo en la base de la ideología de lo “políticamente correcto”, y que, a estos movimientos, surgen asociadas afirmaciones identitarias (Tajfel, 1982), tales como las del “black is beauty”, que defendieron que la mayoría negra no tenía que asemejarse a los blancos para merecer la “concesión de igualdad de oportunidades y posibilidades económicas y sociales” (*idem*, pág. 381).

Otro aspecto que a este respecto es necesario abordar, es el que tiene que ver con el hecho de que los paradigmas de la “igualdad de oportunidades” y de la “escuela para todos” y “con todos” estén atravesados por enormes contradicciones ante las expectativas que las familias de la clase media depositan en la educación escolar. Si, por un lado, muchas de estas familias sienten la importancia de que la educación escolar se estructure en torno a un currículum que proporcione una formación global ampliada a dimensiones relacionales y sociales, que superan el componente cognitivo y de adquisición de conocimientos relativos a contenidos de las disciplinas tradicionales; por otro, pretenden que esa educación privilegie esa adquisición, es decir, que se organice en una lógica clásica, que permita a sus hijos resultados elevados en las pruebas académicas que garantizan el acceso a la enseñanza superior. Siendo así, ven muchas veces la presencia en la clase de alumnos distintos de sus hijos, no como una riqueza y una oportunidad para que éstos desarrollen una comunicación intercultural que les permita “aprender a vivir juntos y a vivir con los otros” (Delors, *et al.*, 1996), sino como un impedimento para que se centren en la adquisición de los conocimientos necesarios para las clasificaciones elevadas que abren las puertas de acceso a la enseñanza superior.

Centrándome de nuevo en lo que se refiere a la atención a los fenómenos resultantes de la multiculturalidad en Portugal, y como anteriormente afirmé, ésta sólo obtuvo alguna relevancia en la década de los 90, aunque desde el final de los años 70, con la descolonización de los países africanos de lengua portuguesa, se hubiese producido una alteración

significativa de la población residente en algunas de las ciudades portuguesas, lo que, en el ámbito de las escuelas, tuvo como efecto hacer más visible la inadecuación de un sistema que obliga a los alumnos a frecuentarlo, pero que, cuando los tiene en su interior, los excluye. Y, en ese sentido, comenzó a ganar expresión el movimiento que destacó la necesidad de instituirse una pedagogía diferenciada capaz de, en una educación común, generar éxito a todos.

A pesar de los cambios ocurridos en los escenarios de la población residente en Portugal en el final de esos años 70 (siglo XX), fue en el final del siglo XX que a esta diversidad de origen de la población –constituida por luso-africanos y nuevos lusos-africanos⁵, sin olvidar las comunidades de etnia gitana, presentes en Portugal desde hace siglos– se unió un número elevado de inmigrantes de países de Europa del Este (Ucrania, Rumania, Rusia y Moldavia) y de Brasil. Esta nueva realidad hizo aún más evidentes la falta de congruencia, en lo que se refiere a la igualdad de oportunidades de éxito, entre los discursos y las prácticas. Por eso, se sigue justificando, como sustenta Sanches (2003: 173), el “comprender, admitir y valorar ‘la equivalencia global’ de las culturas, aprender a comunicar entre ellas y, en esa multiplicidad, ser capaz de discernir lo que las puede unir y hacer comunicar entre sí”.

¿QUÉ SIGNIFICA “RESPONDER POSITIVAMENTE A LA MULTICULTURALIDAD”?

En el dominio de los discursos, ha sido difundida la tesis de que las respuestas a la multiculturalidad pueden y deben ser diversas, aunque todas ellas se deban apoyar en una ideología que considere positiva la existencia de una convivencia entre las especificidades de cada grupo, por promover interacciones productivas. “Homogeneizar significa destruir una enorme riqueza cultural. Ésta, representada por la diversidad de formas de vivir la humanidad que los seres humanos han inventado en la búsqueda no sólo de vivir, sino también de existir por la convivencia intra e intergrupala. Pensar en esa destrucción o, peor aún, realizarla, actualmente, puede constituir la violencia de las violencias”, sustenta Rosângela Carvalho (2004: 64). Es aquí, de este modo, como se plantea otra de las cuestiones esenciales cuando se analiza y se pretende actuar positivamente ante la multiculturalidad.

En referencia a las relaciones asimétricas de poder entre los diversos grupos, Terrén (2004: 14-15) sustenta que las escuelas, “como comunidades de inclusión, deben desarrollarse como espacios de oportunidades que pueden hacer contrapeso frente al incremento de la asociación de la diversidad con la exclusión y frente a las principales fuentes de segregación”. Y, en el seguimiento de esta idea, expresa la opinión de que “éstas no se encuentran sólo en la amenaza de los localismos... o en el cómodo relativismo..., se encuentran también en las nuevas desigualdades y formas de marginalización originadas por el capitalismo informal y postindustrial, pues éstos proporcionan el contexto de

⁵ Este concepto alude a aquellos luso-africanos nacidos, y en gran medida socializados, en Portugal.

gran parte de los actuales flujos migratorios, que hacen tan presente entre nosotros el fenómeno de la creciente diversidad cultural de las sociedades receptoras de dichos flujos" (*ibidem*). Las cuestiones del poder no pueden, pues, de modo algún, ser descuidadas cuando se piensa en formas de una educación que responda positivamente a la multiculturalidad. Para este aspecto fuimos igualmente alertados por Freire (1995, pág. 66), cuando afirmó que es inevitable pensar la educación sin pensar el poder, siendo el problema central "tomar y reinventar el poder".

Es en el marco de estas ideas como interpreto la propuesta de la Comisión que elaboró el Informe para la UNESCO para la educación para el siglo XXI (Delors *et al.*, 1996, pág. 77), cuando indica que ésta debe facilitar la "cartografía" de un mundo complejo y la "brújula" para navegar a través de él. Y tal vez por eso, "aprender a aprender" es uno de los 16 indicadores relativos al desempeño de la calidad de la educación, definidos en 2000 por la Comisión Europea⁶. Sin embargo, cuando del discurso se pretende pasar a la acción, la pregunta que debe ser planteada es: *¿cómo puede la educación escolar enfrentarse positivamente con estas situaciones que se derivan del multiculturalismo de las sociedades?*

Es sabido que una respuesta positiva a la multiculturalidad no es compatible con un currículum organizado bajo una lógica turística (Húsen, 1988, Leite, 2002), de mero abordaje de aspectos puntuales de las culturas y que de éstas dan imágenes muchas veces distorsionadas y estereotipadas. Incluso puede suceder que estas prácticas, poco consistentes y descontextualizadas, provoquen efectos negativos y estimulen la formación de estereotipos frente a lo que se presenta como extraño y exótico.

Siendo así, *¿cómo asegurar procesos que superen la lógica turística de organización y desarrollo del currículo?*

En un análisis de las situaciones existentes, Stoer (2001: 258) afirma que "los programas de educación multicultural promovidos por el Estado-regulador tienden a basarse en preocupaciones relacionadas con 'estilos de vida', con diferencias culturales que no son articuladas con 'oportunidades de vida', esto es, con aspectos de naturaleza socio-económica". En efecto, la atención a la multiculturalidad en la educación escolar, aún cuando contempla las especificidades de los grupos culturales y sociales, resulta muchas veces rehén de los diversos estilos de vida, sin llegar a situarlos en razones económicas. Así, lo que sucede en muchas ocasiones es una "folclorización" de los grupos culturales minoritarios y el desarrollo, frente a los mismos, de

⁶ Este indicador de calidad es justificado por la Comisión Europea del siguiente modo: "el verdadero examen para el alumno que aprende a lo largo de la vida, es verificar hasta que punto es capaz de continuar a adquirir competencias y conocimientos en una variedad de situaciones, cuando la educación formal llega a su fin. Los alumnos eficaces saben aprender a aprender y poseen un repertorio de instrumentos y estrategias que les sirven para ese propósito" (Comissão Europeia, 2000: 23).

actitudes de mera contemplación. Es para superar estas situaciones que algunos analistas han propuesto el recurso a “dispositivos pedagógicos” de educación intercultural.

El concepto de “dispositivo pedagógico” fue desarrollado por Bernstein (1990; 1993) con el objetivo de analizar la “gramática de los discursos pedagógicos”, esto es, el modo como la educación escolar transmite, reproduce y transforma la cultura. “Partiendo de la idea de que el *discurso pedagógico* regula la forma en que se produce, distribuye y adquiere una cultura, Bernstein acude a este concepto para analizar la estructura de la comunicación escolar. Según él, el dispositivo pedagógico se desarrolla en tres contextos: i) el de la producción/reproducción de la cultura; ii) el de la transmisión de esa cultura; iii) el de su adquisición; y es regido por las reglas de distribución (que distribuye diferentes formas de conciencia a diferentes grupos), de recontextualización (que regula la constitución de un discurso pedagógico específico) y de evaluación (que constituye la práctica pedagógica y concentra en sí misma todo el sistema)” (Leite & Rodrigues, 2000: 11).

De esta manera, cualquier acción pedagógica que pretenda responder positivamente a la multiculturalidad, presupone que se conozca cómo se producen esos procesos de transmisión y de reproducción cultural para recontextualizarlos en una lógica que, mediando el discurso oficial de uniformización con el discurso local de la especificidad y del relativismo, proporcione a todos la interacción y el enriquecimiento que de ella puede resultar. “El dispositivo pedagógico es medular para la producción, reproducción y transformación de la cultura”, nos indica Bernstein (1990, pág. 102). Y, en este sentido, es medular para definir “qué” enseñar y “cómo” hacerlo.

Intentando caracterizar con más detalle la propuesta que Bernstein nos hace, debemos destacar que el recurso a dispositivos pedagógicos en una práctica de educación intercultural no se circunscribe “al material pedagógico adoptado en el proceso de enseñanza y aprendizaje ni a un mero contenido transmisible” (Leite, 2002: 110), sino más bien, se corresponde con “un proceso creador de formación, tanto de alumnos como de docentes, en la medida en que busca medios que den ‘voz’ a los varios agentes implicados en el proceso educativo” (*idem*), en la intención de que haya una “concientización” (Freire, 1978) de las situaciones diversas que sea promotora de una humanización de las prácticas que concretizan la educación.

En la línea de la caracterización que estoy haciendo del “dispositivo pedagógico”, y sin tratarse de una “cosa” o de un simple recurso material, y sí de un proceso educativo bien fundamentado en una ideología que demanda la construcción y concreción colectiva de la democracia participativa, la presencia de éste como matriz del acto de educación escolar, al tiempo que proporciona relaciones de mediación entre culturas, podrá permitir a todos los que experimenten esta forma de trabajar, “la apropiación de otros discursos y el ordenamiento, reconocimiento y evaluación del propio discurso” (Leite, 2002: 116).

Como es evidente, este concepto aporta innumerables indicios para la organización de la formación de profesores, entendida, así, no como un acto de deposición, sino como un momento de aprendizaje que abre caminos para una autoreflexión continua sobre las prácticas profesionales. Y aporta, igualmente, indicios para los procesos de organización y desarrollo de un currículum que pretende responder positivamente a la diversidad de situaciones y alumnos a que se debe destinar. Para eso, y como proceso que reclama la recontextualización del discurso oficial frente al discurso local –a través de medios que se enmarquen en un conocimiento profundo de uno y otro, y de la construcción de una mediación–, una educación intercultural que se estructure en esta línea tendrá que concretarse en la lógica de lo que ha venido a ser designado por “bilingüismo cultural”. Por “bilingüismo cultural” se entiende una educación donde cada uno adquiere un conocimiento profundo de su propia cultura, pero en la que adquiere, asimismo, un conocimiento de otras culturas y que, por eso, tiene condiciones para promover el desarrollo de actitudes de alteridad y de respeto por el “otro”, de mí distinto y diferente.

Es en el marco de estas ideas donde pienso en una respuesta positiva de la educación escolar ante la multiculturalidad. No la concibo como el mero reconocimiento de la diferencia o como la forma de intervenir puntualmente en el currículum, rellenándolo de visiones “turísticas” y estereotipadas de las culturas al revelar de éstas únicamente las señales externas. Al contrario, la concibo como un proceso profundamente implicado tanto en el reconocimiento y conocimiento de las situaciones, como en la intención de, a través de una participación colectiva, proporcionar a todos condiciones de crecimiento y de enriquecimiento personal y social.

Se trata, por tanto, y como ya sustenté en otro momento (Leite, 1997: 316), de configurar y practicar una educación que forme “no sólo para una vivencia de concordia blanda con los otros, sino también para el desarrollo de una concientización de los aspectos que subyacen a las diversas situaciones”, y que, por eso, se enfrenta a la conflictividad y los acontecimientos del cotidiano haciendo de ellos un medio de formación.

El informe para la UNESCO (Delors *et al.*, 1996), en referencia a la educación frente a la diversidad cultural, sustenta la importancia de que el contacto entre grupos se haga en un contexto igualitario y propone, para eso, la existencia de proyectos comunes que posibiliten que “se superen las rutinas individuales” y que permitan realizar aquello “que es común entre esos grupos, en lugar (de un realce) de sus diferencias” (*idem*: 85). Posición idéntica tiene Michael Apple (1986, pág. 108) cuando afirma que “en la escuela se produce una combinación única de cultura de élite y popular”.

De hecho, también pienso que la escolarización común de grupos con orígenes diversos puede promover el aprendizaje de vivir con los otros, pero, para eso, es necesario que la escuela amplíe el contacto entre-culturas a procesos de comunicación intercultural. Y eso es favorecido cuando se configura y desarrolla un “currículum contrahegemónico” basado en una “teoría de justicia curricular” (Connell, 1997), esto es, un currículum donde

hay lugar para los intereses de los menos favorecidos, para la participación y la escolarización común y que se estructura en la intención de producir situaciones de igualdad.

En un currículum contrahegemónico “no se trata de sustituir los beneficiarios... (y, sí, de) superar los obstáculos que las actuales estructuras de poder representan para un progreso intelectual y cultural compartido” (*idem*, págs. 61-62). Es creando estas condiciones de partida, es decir, dando vez y voz a todos los puntos de vista, como se desarrollan los principios de “justicia curricular” que sustentan un “currículum contrahegemónico”.

Esta concepción del currículum no está, pues, asociada a la idea de la formación de guetos curriculares que inviertan las hegemonías. Está, por el contrario, asociada a prácticas que integran la diversidad de puntos de vista y que permiten el acceso a saberes de mayor estatus social. “Un currículum contrahegemónico debe incluir la parte generalizable del currículum tradicional y garantizar a todos los estudiantes el acceso a métodos y conocimientos científicos” (*idem*, p. 67), esto es, se corresponde con una escolarización común, pero que incorpora la diversidad. Por ello, para su configuración curricular, resulta imprescindible una participación local que garantice la existencia de una diversidad de conocimientos y de experiencias donde cada uno no recibe, únicamente, las decisiones tomadas por otros, sino donde, por el contrario, es corresponsable en la construcción de esas decisiones.

La participación es, de hecho, en mi opinión, una de las claves para el desarrollo de una educación capaz de promover una positiva comunicación intercultural. No una participación que haga de los grupos minoritarios focos de atención como objetos de estudio, sino más bien una participación sustentada en situaciones de igualdad, y en la que cada grupo se conoce y se reconoce, se siente reconocido y en la que reconoce y conoce también a los otros. En síntesis, la participación a la que estoy aludiendo no se estructura a partir del culto romántico de la diferencia o del elogio de la tolerancia, en que hay una actitud contemplativa o piadosa ante la diferencia, sino con base en procesos de interacción que promueven puentes entre “culturas incompletas”.

Esta idea de culturas incompletas fue enunciada por Freire cuando defendió que “la cultura y el conocimiento son procesos relacionados con la condición inacabada del ser humano, de la cultura y del conocimiento, que deberán ser construidos a través de una articulación de los diferentes saberes” (Macedo *et al.*, 2001: 71); y también fue desarrollada por B. Sousa Santos (1997), a propósito del análisis de los derechos humanos, para justificar el planteamiento de que “aumentar la conciencia de la incompletud cultural hasta su máximo posible, es una de las tareas más cruciales para la construcción de una concepción multicultural de los derechos humanos” (*idem*, pág. 16). Trasladando esta idea para el asunto aquí en cuestión, el desarrollo de la conciencia de esta incompletud de las culturas puede ser

también una forma de promover dinámicas de aceptación activa de los "otros" y de comunicación intercultural.

Efectivamente, si aceptamos esta idea de la incompletud de una determinada cultura frente a otra cultura distinta, podemos reconocer ventajas que puedan derivarse de los procesos de interacción. Es evidente que este reconocimiento es substancialmente diferente de la mera comprensión cultural, que se limita a desarrollar actitudes de tolerancia frente a los "otros", de "nosotros" diferentes. No podemos ignorar que la tolerancia es un bajo nivel de exigencia ante una sociedad multicultural, como nos recuerda Sonia Nieto (1994: 63), opinión que comparto plenamente.

El tipo de respuestas educativas a las que me estoy refiriendo, pretenden impedir que cada uno permanezca inmerso en su cultura de origen y pueda adoptar una actitud visible (Camilleri, 1992: 44) o, como anteriormente afirmé, pretende que los elementos de los diversos grupos adquieran un "bilingüismo cultural". Ésta es una opinión próxima de la de Banks (1986), cuando considera que los niños y los jóvenes de los grupos pertenecientes a minorías deben adquirir conocimientos y desarrollar competencias que les permitan participar en la cultura nacional, rigiéndose por ideales democráticos de justicia e igualdad social, y cuando, en este sentido, señala que es necesario, en muchas ocasiones, que los niños asimilen componentes culturales que no formaban parte de sus culturas de origen, pero sin necesitar, por ello, abandonar sus identidades culturales" (Leite, 1997: 120).

En la escuela de hoy no puede ser ignorada y no puede dejar de estar presente la dimensión social del acto educativo, y si, con la educación, pretendemos caminar para el desarrollo de la justicia social, es necesario reconocer y rechazar la idea de la neutralidad del saber y del acto de enseñar. Por el contrario, hay que reconocer esta no neutralidad y estar atento a las situaciones de lo cotidiano, de la vida y del mundo para que ellas sean medios de construcción de la igualdad, y esto pasa, forzosamente, por enseñar y aprender en condiciones del ejercicio de la ciudadanía, en que se vivan procesos de análisis crítica de lo instituido y de lo que nos es familiar y en que se participe en esa transformación. En este sentido, el saber es importante, pero no sólo para ser acumulado, al estilo de aquello a que P. Freire (1972) designaba por "educación bancaria", sino también, porque el saber permite una mayor conciencia y comprensión de las situaciones y un mayor sustentáculo para las intervenciones.

Educar para vivir en condiciones del ejercicio de ciudadanía no implica, pues, poseer sólo conocimientos que hagan de cada uno "un elector responsable" o "un consumidor inteligente" (Gentili, 2000: 143). Implica, sí, apoyarse en procesos que se construyen como espacios de valores distintos que son encarados, debatidos y reflexionados, y que, por eso, al tiempo que son vividos en una dinámica de interacción y de comunicación, forman para el ejercicio de la ciudadanía (Leite, 2003^a: 206).

Finalmente, para que las respuestas educativas a la multiculturalidad sean positivas, es necesario que el currículum escolar y los profesores, cuando se enfrentan con los alumnos de una escuela o de una clase, no los vean como un grupo homogéneo que puede ser enseñado y formado recurriendo a las mismas estrategias y haciendo uso de los mismos recursos y de las mismas experiencias. Por el contrario, es necesario que el currículum incorpore esa diversidad y que los profesores reconozcan las especificidades de esos alumnos, les otorguen importancia y partan de ellas para la construcción de un conocimiento científico y el desarrollo de una formación personal y social, que permita a cada uno/a surgir de entre la multitud y tornarse persona.

¿CUÁLES SON LAS IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES?

Aunque haya transmitido hasta aquí un discurso idealista que mantiene la esperanza en las posibilidades de una educación escolar que responda positivamente a las especificidades culturales de los niños y de los jóvenes que pasaron a tener acceso a la escuela, tengo que reconocer que muchas de las prácticas que observo se incluyen más en un "multiculturalismo benevolente", del que están ausentes cuestiones de poder y de comprensión profunda de las razones que justifican las situaciones sociales con ellas relacionadas. Es decir, he de reconocer que muchas de las prácticas no se corresponden con una educación intercultural que tenga en cuenta las contradicciones de la sociedad y que sea capaz de superar la mera tolerancia y la piedad ante los menos poderosos. S. May (1994: 38) nos alerta sobre el "multiculturalismo benevolente", que tiene mucha importancia en la identidad cultural y étnica, pero muy poca relevancia en la determinación de procesos de negociación generadores de éxito para grupos étnicos minoritarios en sus interacciones con los grupos dominantes en la sociedad.

Es en el marco de estas ideas y de este aviso, que tiene que ser pensada también la formación de profesores y profesoras. No se trata de sensibilizar para que éstos tengan una actitud romántica frente a la diferencia o incluso una actitud caritativa y de dádiva ante los que socialmente han sido excluidos. Se trata, sí, de reconocer que "diversidad sin igualdad es opresión" (Weinberg, 1994: 27) y que, por tanto, es necesario poner en marcha procesos educativos que capaciten a cada persona para alcanzar los beneficios de las concesiones económicas y sociales, al tiempo que toman conciencia de su cultura de origen. Por eso, he sustentado que educadores/as y profesores/as deben actuar para implementar reformas curriculares multiculturales que permitan, no sólo la comprensión de las culturas en presencia, sino también la adquisición de una competencia promotora de una emancipación cultural.

Siendo éste el discurso al que me sumo y que transmito, tal como todos los que, en la línea de Freire, pretenden contribuir para desocultar situaciones de opresión y para que se instauren prácticas sustentadas en la equidad social, no puedo ignorar los análisis que algunos académicos han presentado y que,

como Sanches (2003: 190), se interrogan sobre las posibilidades de que la formación de profesores (inicial y continua) contribuya para la vida cívica en las escuelas. "¿Podrá (la formación) influir en, y transformar, el trabajo cotidiano de los profesores y de los alumnos en relación con su desarrollo más profundo y de un enriquecimiento polifacético de sus identidades personales y profesionales?" (*ibidem*). Esto es, podrá la formación de profesores crear condiciones de una socialización profesional que los haga evolucionar en sus saberes y en sus *habitus* (Paquay *et al.*, 1996: 284-249).

Bolívar (2000: 172) refiere que el cambio del *ethos* de la escuela se hace "por un proceso de autotransformación colectiva y reflexión/revisión crítica de la propia realidad educativa", sustentada en situaciones de colaboración y de compromiso que promueven el "desarrollo profesional de los docentes" (*idem*, pág. 173). De ser así, y estoy convencida de ello, la formación de profesores para que sean capaces de tratar positivamente con las cuestiones sociales y culturales, implica, por un lado, la creación de situaciones que lleven a la configuración y al desarrollo de proyectos que adecuen el discurso oficial, simultáneamente, a las especificidades locales y al mundo en que vivimos, tornando "significativo para quien aprende los conocimientos seleccionados por la escuela y los procesos de ese aprendizaje" (Leite, 2003: 45). Por otro lado, esa formación de profesores implica que trascurra en un ambiente de contraste de opiniones y de intercambio de puntos de vista, esto es, que permita la creación de comunidades de aprendizaje personal y profesional.

Continuo diciendo que, a pesar de este discurso de esperanza, no puedo ignorar lo que se ha dicho sobre esta materia. Fullan (1991), al principio de la década de 1990, decía que la cultura y la identidad profesional de los profesores se caracteriza por un *ethos* conservador, individualista y no proyectado en el futuro, que no favorece el cambio. Refería, además, que esta tendencia conservadora se deriva de percibir el cambio como una amenaza al capital de conocimientos que la experiencia les permitió acumular. Si es así, y en ocasiones aquello que observo me permite afirmarlo, *¿cómo organizar una formación de profesores que invierta esta tendencia?*

Como a lo largo de este texto sustenté, en Portugal, asociada a la intención de hacer de la escuela una institución democrática (por tanto, después de Abril de 1974) se inició un movimiento que afirmó pretender hacer de los profesores profesionales que no se confinaban a la mera reproducción de lo que era prescrito a nivel nacional. Esto es, hubo la apología de que los profesores asumiesen una profesionalidad que no se limitase al ejercicio técnico de la tarea de la enseñanza. Reconociéndose que el acto educativo es atravesado, y fuertemente influenciado, por aspectos de orden relacional y social, se esperaba que los profesores desempeñasen un papel activo en el currículum de manera que en él se incorporasen situaciones y procedimientos de organización y de trabajo pedagógico más adecuados a los diversos contextos y a los diversos públicos escolares.

Llegados al final de los años 90, y acompañando un debate de reflexión sobre el currículum frente a los desafíos que las nuevas situaciones sociales

reclamaban, especialmente el de la multiculturalidad, se hizo sentir la necesidad de proclamar a la escuela como local de decisión y a los profesores como sus agentes, reinstituyéndose, ahora con mayor expresión, este discurso (Leite, 2004a). Trasladando este hecho para un ideario de formación de profesores capaz de que éstos respondan positivamente a la diversidad cultural de las poblaciones, es posible inferir la necesidad de un dominio de competencias culturales (Ouellet, 1988: 119) que supere el simple conocimiento de las culturas. Esto es, “es preciso que la formación de profesores permita la adquisición de conocimientos socioculturales generales por parte de los niños y de los jóvenes, la comprensión de las relaciones que la cultura, la lengua y las características sociales y económicas tienen en su desempeño y en el éxito escolar y el desarrollo de capacidades de recurso a diferentes estrategias de enseñanza y de aprendizaje, es decir, es necesario que los profesores desarrollen la capacidad de cuestionarse y de que aprendan a aprender” (Leite, 2003: 47).

En síntesis, como enuncia Sanches (2003: 191-192), “es urgente que la formación de profesores contribuya al desarrollo de *comunidades de práctica* orientadas para dos finalidades fundamentales. Una, en términos de desarrollo de actitudes, de orden social, de ética pedagógica y cultural y de motivaciones profesionales intrínsecas. Otra, en términos de acción estratégica en el ámbito de la organización curricular y de la interacción pedagógica guiada por una *ética del cuidado* que tiene pertinencia particular en la educación para la ciudadanía”. Y, en este sentido, “es necesario que los futuros profesores sean preparados no sólo para identificar y comprender los procesos de exclusión social y cultural, sino también para actuar en conformidad con el diagnóstico y caracterización de las situaciones”.

Con esta afirmación quiero que se reconozca la necesidad de una formación de profesores que los encare y los torne militantes pedagógicamente empeñados en la comprensión de las situaciones sociales y culturales, en la desconstrucción de realidades tenidas tantas veces como “normales” que se dejaron de cuestionar y en la creación de un mundo más justo y plural. Estoy apoyando el planteamiento de Zeichner (1993: 77) cuando mantiene que, si la formación de los profesores se orientara por la reflexividad y se apoyase en situaciones en que se aprenda a tratar con la diversidad, “tal vez los profesores principiantes no mostrarían tanta oposición para iniciar su trabajo en escuelas de medios urbanos y otras frecuentadas por alumnos pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas”.

En conclusión, se puede afirmar que, en esta transición de siglo, en Portugal, las cuestiones de la escuela como lugar de decisión curricular y los profesores como sus agentes tuvieron relevancia, tanto en el dominio de los discursos académicos como en el de los políticos. El propio ministro de Educación, en un foro realizado en 1998, en el que se debatió públicamente, y de modo muy amplio, la “escuela, diversidad y currículum”, y que pretendió constituir un cambio en el modelo centralista y centralizador de la educación escolar, afirmó la necesidad de “abandonar los modelos únicos, abandonar las uniformizaciones y abandonar lo hecho por medida”, ya que “cada uno de

nosotros es diferente (Grilo, 1998: 16). Y para proyectar este camino destacó dos áreas esenciales: “una que tiene que ver con la forma de organización de la escuela”, otra que “tiene que ver con lo que se enseña y como se enseña y con la necesidad y con el valor intrínseco de lo que es la diversidad, tanto entre escuelas como en el interior de cada escuela” (*ibidem*).

Es en la perspectiva de las ideas que conciben la escuela y sus profesionales como agentes activos en la configuración de procesos que tornen el currículum más rico, más riguroso, más reflexivo y más relacional (Doll, 2002), donde situó el concepto que he venido desarrollando de “escuela curricularmente inteligente” (Leite, 2003), esto es, de una “institución que no depende exclusivamente de una gestión que le es exterior, porque en ella ocurren procesos de toma de decisión participados por el colectivo escolar y donde, simultáneamente, tienen lugar procesos de comunicación real que implican a profesores y alumnos y, a través de ellos, a la comunidad en la estructuración de la enseñanza y en la construcción del aprendizaje” (*idem*, pág. 125).

Y la concreción de este tipo de comunicación escolar implica, como afirma Bernard Charlot (1994: 206), “considerar la multiplicidad de actores, observar la complejidad e interdependencia de las estructuras y permitir la existencia de diversos discursos”, dando centralidad a cada alumno/a. Entiendo que ésta es la vía para una formación de profesores que genere la “descolonización de los saberes” y permita tanto la inclusión del “mirar de los dominados” (Wallerstein, 1996), como el aprendizaje de la comunicación intercultural.

No obstante, y a pesar del discurso con el que me estoy comprometiendo, no puedo mostrar excesivo optimismo, ya que, en cierto modo, aquello a que se está asistiendo en la formación de profesores es una subordinación a la agenda de las políticas determinadas por los órganos de tutela de la educación. Como en otro estudio concluimos, “las necesidades de formación de los profesores, en el marco de las actuales propuestas curriculares, son en muchas ocasiones condicionadas por la exigencia de cumplimiento de lo que es prescrito por la tutela administrativa” (Leite & Fernandes, 2003: 58). De este modo, los profesores se sumergen en formaciones que se subordinan a un modelo escolar determinado, dejando menos disponibilidad para que surjan nuevas problemáticas y para que haya lugar a innovaciones que surjan de la periferia.

Para finalizar, quiero consolidar la idea de que lo que propongo, con el modelo de educación y formación para el que aquí estoy abogando, es que sean delineadas y desarrolladas prácticas que reconozcan y configuren ciudadanos concientizados, críticos e interventivos, en un mundo donde todos son diferentes y donde puedan, si así lo desean, asumir esas diferencias, viviéndolas en procesos que hacen de ella un factor de desarrollo de una comunicación intercultural.

Referencias bibliográficas

- Abenzoa Guardiola, R. (2004). *Identidad e inmigración: orientaciones psicopedagógicas*. Madrid, Catarata.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Banks, J. (1986). *Multiethnic education: theory and practice*, Newton, MA.: Allyn and Bacon.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: Ed. El Roure.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ed. Morata.
- Bolívar, A. (2000). O lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização. En J.M. Sarmiento (org.) *Autonomia da Escola*. Porto: Edições ASA, 157-190.
- Camilleri, C. (1992). Les conditions de base de l'interculturel. *Pour une société interculturelle*, Celim Bergamo, Texto bilingue, Quaderni 6.
- Carvalho, R. T. de (2004). *Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990*. Recife: Edições Bagaço.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ed. Morata.
- Cortêsão, L. & Pacheco, N. (1990). Porque está o interculturalismo ausente da realidade portuguesa. *XII Congreso de Sociología*, Madrid, doc. policopiado.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Doll, W. (2002). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Freire, P. (1978). *Educação política e conscientização*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
- Freire, P. (1995). *À sombra desta mangueira*. S. Paulo: Ed. Olho d'Água.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gentili, P. (2000). Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. En J.C. Azevedo et al. *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, pp. 143-156.
- Grilo, M. (1998). *Fórum Escola, Diversidade, Currículo*, ME/DEB/IIE, pp.13-20.
- Húsen, T. (1982). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Ed. Piados/MEC.
- Leite, C. (1997). *As palavras mais do que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português*. Oporto: Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto. Tesis de Doctorado. doc. policopiado.
- Leite, C. (2000). Uma análise da dimensão multicultural no currículo. *Revista de Educação*, 9 (1), 137-144.
- Leite, C. (2001). O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. En A. Canen y A.F. Moreira, *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papyrus Editora, pp. 45-64.

- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Gulbenkian/FCT.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (2003a). Formação de professores para a cidadania. En J.S. Ferreira y C.V. Estevão (eds.). *A construção de uma escola cidadã. Público e privado em educação*, Braga: Externato Infante D. Henrique, pp. 199-208.
- Leite, C. (2004). Discursos e práticas sobre o lugar da escola e dos professores. En *Portugal, nesta transição de século*, Novembro, Caxambu, ANPEd.
- Leite, C. (2004a). As mudanças curriculares em Portugal e a *multiculturalidade*. *II Congresso de Questões Curriculares*, Agosto, Rio de Janeiro, UERJ,
- Leite, C. & Rodrigues, M^a L. (2000). *Contar um conto, acrescentar um ponto. Uma abordagem intercultural na análise da literatura para a infância*. Lisboa: IIE.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2003). Da organização às práticas de formação continua de professores: compromissos entre o instituído pelas actuais políticas curriculares e o instituinte local. *Elo*, número especial, *A formação de professores*, Guimarães, CFAE Francisco de Holanda, pp. 55-66.
- Macedo, E. et al. (2001). *Revisitando Paulo Freire. Sentidos na educação*. Porto: Edições ASA.
- May, S. (1994). *Making multicultural education work*. Toronto: Ontario: Institute for Studies in Education.
- Nieto, S. (1994). Affirmation, solidarity and critique: moving beyond tolerance in multicultural education. En *Multicultural education. Annual editions 95/96*, University of Akron, pp. 63-69.
- Ouellet, F. (1988). *Pluralisme et école*. Québec: Institut Québécois de Recherche sur la Culture.
- Paquay, L. et al. (1996). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Sanches, M^a de F. C. (2003). Centralidade da cidadania no processo educativo e na formação de professores: algumas questões críticas. En J.S. Ferreira y C.V. Estevão, *A construção de uma escola cidadã. Público e privado em educação*. Braga: Externato Infante D. Henrique, pp. 171-198.
- Santos, B. Sousa (1997). *Para uma concepção multicultural dos direitos humanos*. Documento policopiado.
- Stoer, S. (2001). Desocultando o voo das andorinhas. Educação inter/multicultural crítica como movimento social. En S. Stoer et al. *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 245-275.
- Tajfel, H. (1982). *Grupos humanos e categorias sociais. Estudos em psicologia social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Terrén, E. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*, Madrid: Catarata.
- Wallerstein, I. (1996). *Para abrir as Ciências Sociais. Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

- Weinberg, M. (1994). Diversity without equality=opression. *Multicultural education. Annual editions 95/96*, University of Akron, pp. 25-27.
- Wieviorka M. (1999). Será que o multiculturalismo é a resposta? *Educação, Sociedade e Cultura*, nº 12, pp. 7-46.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.