

Herrada Valverde, R. I. (2008). El concepto de cultura entre los futuros maestros: un análisis etnográfico. *RELIEVE*, v. 14, n. 1, p. 1-24. http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_4.htm



Revista **EL**ectrónica de **I**nvestigación
y **EV**aluación **E**ducativa

EL CONCEPTO DE CULTURA ENTRE LOS FUTUROS MAESTROS: UN ANÁLISIS ETNOGRÁFICO

[The concept of culture used by future teachers: an ethnographic analysis]

por

[Article record](#)

[About authors](#)

[HTML format](#)

Herrada Valverde, Rosario Isabel (rherrada@ual.es)

[Ficha del artículo](#)

[Sobre los autores](#)

[Formato HTML](#)

Abstract

The arrival of immigrant families to Spain from other countries has led a sharp increase in foreign students in Spanish schools, which have in turn become multicultural spaces. . The concept of culture could become the framework on which are based discriminations, prejudices and stereotypes towards groups and individuals. This paper describes the main results of an ethnographic study about the perceived concept of culture of students at a Spanish university. In particular this study was developed from data collected among students who, during academic year 2003/2004, attended to "Education and Socio-cultural Diversity", subject included in this academic year for the first time in the Degree in Education at the University of Almería. This research not only seeks to give an insight into the concept of culture handle these students, but also to analyze the influence of the subject on the concept of culture used by students as well as the influence of the lecturer on their views and attitudes.

Keywords

Initial teacher education; culture; ethnography; qualitative research.

Resumen

La llegada de familias inmigrantes a nuestro país ha conllevado un notable incremento de inmigrantes o hijos de inmigrantes en las escuelas, lo que las han convertido en espacios multiculturales. El concepto de cultura podría convertirse en el andamiaje sobre el que se estructuran discriminaciones, prejuicios y estereotipos hacia grupos e individuos. En este artículo se expone un estudio de corte etnográfico llevado a cabo en un aula universitaria, entre los estudiantes que cursaron *Educación y Diversidad Sociocultural (EDSC)* el curso académico 2003/2004. Esta investigación no sólo pretende dar una visión sobre qué concepto de cultura manejaban estos estudiantes, sino además mostrar la influencia de la asignatura sobre el concepto de cultura empleado por el alumnado, así como la influencia ejercida por el profesor universitario para hacer posible ese cambio conceptual y/o actitudinal.

Descriptoros

Formación inicial del profesorado; cultura; etnografía, investigación.

La llegada de familias inmigrantes a nuestro país ha conllevado un notable incremento de inmigrantes o hijos de inmigrantes en las escuelas, lo que las han convertido en espacios multiculturales. El maestro debe prepararse para afrontar esta diversidad cultural,

formándose en conceptos tales como el de "cultura". Tengamos en cuenta que la cultura y los procesos por los que la construimos son fundamentales en el reconocimiento de la diversidad y, por ende, de la forma en la que nos identificamos e identificamos a los de-

más. Sin embargo, el concepto de cultura podría convertirse en el andamiaje sobre el que se estructuran discriminaciones, prejuicios y estereotipos hacia grupos e individuos.

En este artículo se exponen las principales aportaciones vinculadas al concepto de cultura de un estudio de corte etnográfico llevado a cabo en un aula universitaria. En particular este estudio se ha desarrollado a partir de los datos recopilados entre los estudiantes que, durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2003/2004, cursaron *Educación y Diversidad Sociocultural* (EDSC), asignatura incluida en dicho curso académico por primera vez en el plan de estudios de Magisterio de la Universidad de Almería. Esta investigación no sólo pretende dar una visión sobre qué concepto de cultura manejaban estos estudiantes, sino además mostrar la influencia de la asignatura sobre el concepto de cultura empleado por el alumnado, así como la influencia ejercida por el profesor universitario para hacer posible ese cambio conceptual y/o actitudinal. Cabe destacar que este es el único estudio que se ha hecho sobre la asignatura *Educación y Diversidad Sociocultural* en la Universidad de Almería, puesto que

dejó de ofertarse en el curso 2006/2007 y actualmente esta asignatura no está incluida en el plan de estudios de Magisterio de dicha Universidad.

Según los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia (2007), el número total de alumnos extranjeros en educación no universitaria ha pasado de 141.868 en el curso 2000/2001 a 530.954 en 2005/2006, lo que supone un incremento de 374.3%. Si nos ceñimos sólo a los datos de Educación Infantil y Educación Primaria (ver Tabla 1) el incremento es aún mayor. Al analizar dichos datos por zonas geográficas, se observa que en Andalucía y especialmente en Almería (lugar de desarrollo del presente estudio) las tasas de incremento son aún más llamativas, superando el 500% en esta provincia en tan sólo cinco años. Por otro lado, dichos datos también reflejan una gran heterogeneidad con respecto a los países de origen de dicho alumnado, provenientes de diferentes zonas geográficas: más del 85% de ellos proceden de países no pertenecientes a la Unión Europea, principalmente de América del Sur y África.

	EDUCACIÓN INFANTIL			EDUCACIÓN PRIMARIA		
	2000/2001	2005/2006	Variación	2000/2001	2005/2006	Variación
ALMERÍA	394	2.574	+653.3%	1.300	6.627	+509.8%
ANDALUCÍA	1.897	9.635	+507.9%	6.573	27.108	+412.4%
ESPAÑA	24.571	94.162	+383.2%	59.387	228.842	+385,3%

Tabla 1. Alumnado Extranjero en los cursos 2000/2001 y 2005/2006.

Los avances de datos del Ministerio de Educación y Ciencia referentes al curso 2006/2007 muestran que esta tendencia continúa al alza, lo cual, junto a la cada vez mayor diferencia socioeconómica entre países desarrollados y subdesarrollados/en vías de desarrollo, permite afirmar que no nos encontramos ante una situación coyuntural, sino estructural. Detrás de estas cifras aparece una compleja realidad que debe ser abor-

dada por las autoridades educativas con el objetivo de adecuar las necesidades educativas al aula multicultural. Desde la promulgación de la L.O.G.S.E. (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo), en los inicios de los años noventa, hasta la actualidad, con la implantación de la L.O.E. (Ley Orgánica de Educación) el sistema educativo ha pasado por numerosos cambios para dar respuesta a las necesidades deriva-

das de la nueva realidad social y a la diversidad multicultural.

Una de las piezas fundamentales a la hora de afrontar los retos y necesidades que plantea el aula intercultural es la figura del maestro. Para ello, el maestro que debe recibir una formación adecuada, por lo que resulta imprescindible el compromiso de todas las instituciones educativas. En particular, las Universidades y concretamente las Facultades de Educación deben preparar a los estudiantes de magisterio para afrontar el complejo mosaico multicultural existente en las escuelas (Herrada, 2003). Tengamos en cuenta que este colectivo asume un papel primordial en el ámbito educativo, ya que comienza a ejercer su profesión poco tiempo después de obtener la diplomatura correspondiente.

Partimos de la premisa de que los futuros docentes ya están familiarizados con esta profesión, aunque sea desempeñando el rol de estudiante, lo cual tiene dos implicaciones para su proceso formativo inicial. En primer lugar, como dice Bullough (1997), muchos estudiantes entran en la formación inicial de magisterio convencidos de su propia habilidad para enseñar por la familiarización con la profesión docente que acabamos de comentar. En segundo lugar, según Weinstein (1990), este mismo hecho impide en numerosas ocasiones que los estudiantes de magisterio aprecien la complejidad e incertidumbre del proceso de enseñanza-aprendizaje en los contextos educativos. Es imprescindible, por tanto, que desde la formación inicial se aprovechen las limitaciones y ventajas derivadas de que los estudiantes de magisterio conozcan de cerca la profesión docente (Bullough, 1997).

En este sentido, los estudiantes de Magisterio, a su entrada en la Facultad de Educación, traen consigo un bagaje experiencial compuesto por una serie de elementos cognitivos, afectivos y comportamentales que toman como referencia para interpretar la realidad y actuar sobre ella. En este mismo bagaje tiene

cabida la larga trayectoria en el ámbito escolar en el que se ha socializado y educado el futuro docente, incluso cuando ya lleva algún tiempo formándose en la Facultad de Educación (Banks, 2001; Cushner, McClelland y Safford, 1992). Por ello, es fundamental que se revisen tales concepciones a lo largo de la formación inicial y evitar, de esta forma, que en el futuro se conviertan en una barrera para ejercer la profesión docente (Herrada, 2007).

Si de lo que se trata es de capacitar a los futuros maestros para el uso de los mejores instrumentos de percepción y análisis, es preciso utilizar un modelo formativo desde el que se eduque para el desarrollo de valores críticos y la autoconciencia del alumnado. Particularmente, un modelo adecuado para esta finalidad es la *perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social* (Pérez, 1995), estrechamente relacionado con el *modelo de formación crítico* de Giroux (1990). Desde este enfoque, el profesor, además de educador, es un intelectual transformador que reflexiona críticamente sobre el orden social establecido, a la vez que favorece que sus propios alumnos desarrollen esta capacidad (Zeichner, 1993). Dentro de estos planteamientos se enmarca el posicionamiento teórico, en términos de su labor formativa en el aula, defendido por el profesor de la asignatura sobre la cual se ha desarrollado el presente trabajo de investigación.

Precisamente, con el presente estudio se pretende promover la reflexión en torno al concepto de *cultura* que manejan los estudiantes de magisterio, dado su papel como educadores tras finalizar la titulación. La cultura y los procesos por los que la construimos son imprescindibles para reconocer la diversidad y para identificarnos e identificar a los demás. No obstante, existe el riesgo de que tras el concepto de cultura manejado se fundamenten una serie de prejuicios, estereotipos y discriminaciones hacia grupos e individuos. Es por ello que en este artículo se exponen las principales aportaciones vincu-

ladas al concepto de cultura de un estudio de corte etnográfico desarrollado en la asignatura “Educación y Diversidad Sociocultural” (EDSC), durante el 2º cuatrimestre del curso académico 2003/2004. Además, se da la circunstancia de que dicho curso académico era el primero en el que se ofertaba EDSC dentro del plan de estudios de Magisterio. Así mismo, esta investigación, pretende ofrecer una visión sobre el concepto de cultura que manejaban aquellos estudiantes. Por ello, se analizará la influencia de la asignatura sobre dicho concepto mantenido por el alumnado, así como la influencia ejercida por el profesor universitario para posibilitar el cambio conceptual y/o actitudinal. Además, cabe destacar que este es el único estudio realizado sobre la asignatura *Educación y Diversidad Sociocultural* en la Universidad de Almería, ya que dejó de ofertarse en el curso 2006/2007 y actualmente no está incluida en el plan de estudios de Magisterio de dicha Universidad.

2. Metodología de esta investigación

El planteamiento metodológico global de esta investigación se inscribe en el contexto de los estudios naturalistas en ciencias sociales. Dada la complejidad de los matices que configuran la enseñanza y, teniendo en cuenta que esta investigación se enmarca en un contexto donde tiene lugar un proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede considerar como una investigación cualitativa desde la perspectiva etnográfica. Goetz y LeCompte (1988) entienden la etnografía, además de producto, como un proceso, “una forma de estudiar la vida humana” (Ibid: 28).

La elección de EDSC como contexto para llevar a cabo el trabajo de campo ha tenido como finalidad conocer el impacto de esta asignatura en el proceso formativo del alumnado. Además, se da la circunstancia de que es la primera vez que se trabajaban contenidos relacionados con la diversidad cultural en una asignatura del plan de estudios de magisterio de la Universidad de Almería.

Entre las temáticas abordadas en esta asignatura se encuentra el objeto del presente estudio: conocer el concepto de cultura manejado por dicho alumnado, y analizar cómo dicho concepto se veía influenciado tanto por el contenido de la asignatura y como por el profesor que la impartía.

El trabajo de campo se desarrolló durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2003/2004 y abarcó desde el 24 de febrero de 2004 (día en el que comenzaron las sesiones de esta asignatura) hasta el 14 de julio de 2004 (fecha en el que se realizó el examen final de EDSC). En cuanto a la muestra con la que se trabajó, la asignatura contaba con 54 estudiantes matriculados, 13 chicos y 41 chicas. Finalmente fueron 40 (8 chicos y 32 chicas) quienes formaron parte de este estudio y sus nombres de han sido cambiados para mantener su anonimato. En concreto los estudiantes que han formado parte de este estudio se encontraban en alguno de los siguientes casos:

- Asistentes regulares y/o participantes en debates en los que se abordaron temas relacionados con el concepto de cultura: 40 estudiantes.
- Quienes entregaban algún ensayo propuesto relacionado con dicho concepto. Los ensayos vinculados al concepto de cultura fueron los siguientes:
 - El ensayo denominado *¿Qué relación encuentro yo (referido al estudiante de EDSC) entre raza, cultura y etnia?* (T1) fue propuesto en la 3ª sesión de clase, y se entregaron 3 ensayos.
 - Parte de la 8ª sesión de EDSC se dedicó a responder a algunas cuestiones de un supuesto práctico denominado *El caso del inspector que no sabía cuántas culturas distintas había en un aula y se lo preguntó a la tutora del aula*. Al final de la clase el profesor sugirió a los estudiantes que elaboraran un ensayo sobre ese mismo tema (T2). En concreto, se entregaron 24 ensayos sobre ellos.Cabe mencionar que estos ensayos podían ser entregados en cualquier momento

a lo largo de la asignatura (no había una fecha concreta para cada uno de ellos).

- Los estudiantes entrevistados (35 en total). Las entrevistas (*E*) fueron realizadas al finalizar las sesiones presenciales de clase, a lo largo de dos semanas del mes de junio.
- Quienes contestaron al Cuestionario I: 40 estudiantes. Este cuestionario fue entregado en las primeras sesiones de clase, ya que formaba parte de la ficha personal que cada estudiante entrega al profesor al inicio del curso.

Aunque aquí se han mencionado algunos datos de interés sobre las técnicas de recogida de datos empleadas en nuestro estudio, más adelante se profundizará en ellas dentro de este mismo apartado. Con respecto a la muestra de este estudio, destaca que es bastante heterogénea en cuanto a la titulación de origen de los estudiantes (gráfico 1) al tratarse de una asignatura de magisterio que también era ofertada como libre configuración en las demás titulaciones; en cuanto a la edad, entre 18 y más de 25 años (gráfico 2); y el lugar de procedencia, de la provincia de Almería, de otras provincias españolas, así como de otros países (gráfico 3).

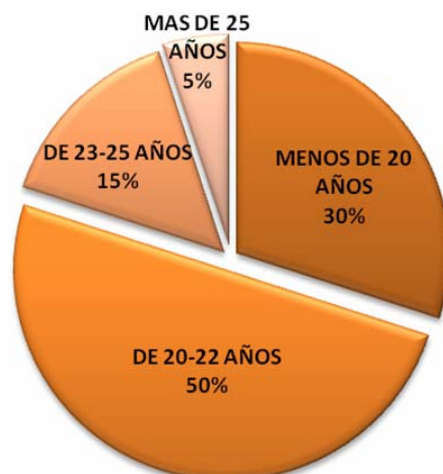


Gráfico 2. Edad de los participantes.

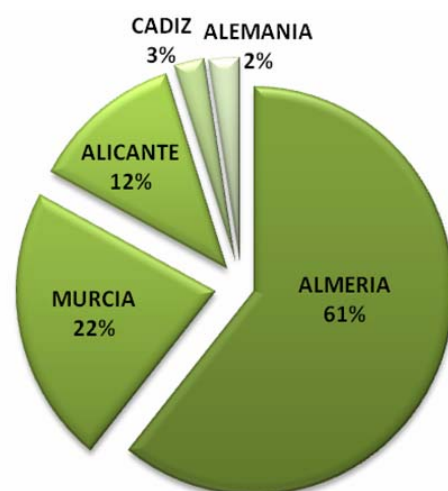


Gráfico 3. Lugar de procedencia de los participantes.

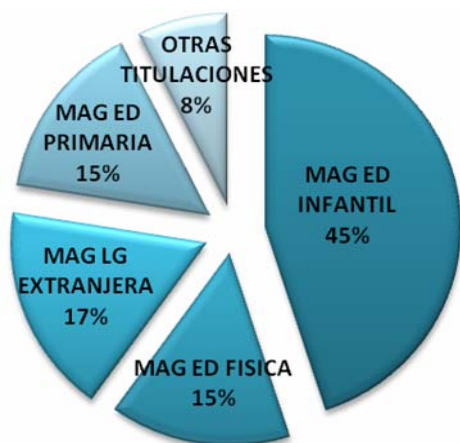


Gráfico 1. Titulación de los participantes.

En relación con el contexto espacial de trabajo de campo, el aula en la que se impartían las clases de EDSC estaba situada en el Aulario III del Campus de la Universidad de Almería, en horario de 13.00 a 15.00 horas los martes y jueves. El acceso a las fuentes generadoras de datos (escenario, grupo de EDSC) se realizó en la primera sesión de la asignatura. En palabras de Goetz y LeCompte (1988), “el acceso a un grupo es más fácil cuando una tercera persona conocida por las dos partes se encarga de presentar al investigador” (Ibid: 107). Así pues, el profesor de EDSC nos presentó a los estudiantes asistentes en la 2ª sesión de EDSC y justificó nuestra presencia en el aula porque se iba a evaluar el funcionamiento de la asignatura para

determinar qué habría que mejorar en los siguientes cursos académicos, aprovechando que era el primer curso en el que se iba a impartir en dicha Universidad.

A continuación vamos a describir las técnicas de recogida de datos utilizadas durante el proceso de investigación que han proporcionado información la información necesaria para poder realizar este estudio: observación participante; diario de campo; documentos personales (ensayos); Cuestionario I y entrevistas. También se describirá la finalidad de cada una de estas técnicas para el objetivo del artículo.

Observación participante dentro del aula: Asistimos todas las sesiones de EDSC (21 sesiones). En cada una de ellas se realizó observación participante en el aula. Dado que cada una de las sesiones de EDSC tenía una duración de dos horas, se realizaron un total de 42 horas de observación dentro del aula. Nuestro rol en las sesiones de EDSC era de observadores participantes, tomando notas en el diario de campo. Nos sentábamos en los pupitres, en el medio o al final de la clase, donde se sentaba gran parte del alumnado. Este lugar privilegiado entre los estudiantes permitió tomar notas de los comentarios de los estudiantes asistentes relacionados con *la asignatura* y con *los contenidos trabajados (entre ellos el concepto de cultura)*; *la relación del alumnado con el profesor de EDSC*; *las relaciones entre los compañeros y el clima de la clase*. Otros focos de atención de las observaciones fueron *las estrategias y técnicas didácticas del profesor*; *la asistencia, las actitudes de los alumnos y las relaciones entre ellos*; *la participación de los alumnos en las sesiones de clase y la interacción profesor-alumnado*. Nuestra presencia cercana a los asistentes de EDSC nos facilitó el acceso a información que de otra manera nos hubiera sido imposible obtener. Aunque a la hora de tomar datos en las sesiones de clase hemos tenido en cuenta a los 40 estudiantes que asistieron a alguno de los debates, quienes realmente aportaron más

datos en nuestras observaciones fueron los 35 estudiantes que asistieron de forma más regular a las clases (la asistencia no era obligatoria en EDSC).

Diario de campo: El diario de campo estaba estructurado de la siguiente manera. Un espacio del diario estaba dedicado a las anotaciones que tomábamos en las sesiones de clase. También recogíamos otras actividades de investigación (información relacionada con el tema de investigación de documentos no personales) incluidas aquellas relacionadas con la elaboración de otros instrumentos de recogida de datos, como los cuestionarios o el guión de la entrevista. Y por último, un espacio del diario lo dejábamos para las notas de nuestro día a día como investigadores. El diario de campo fue un instrumento de registro fundamental en nuestro estudio y el testigo de la progresión de las actividades de investigación desarrolladas:

“[El diario] contendrá un registro de experiencias, ideas, miedos, errores, confusiones, soluciones que surjan durante el trabajo de campo. El diario constituye la cara personal de ese trabajo; incluye las reacciones hacia los informantes, así como los efectos que uno siente que le profesan los otros.” (Spradley, 1980: 71)

Documentos personales (Ensayos): El profesor de EDSC realizó 21 propuestas de ensayos y sólo una propuesta de trabajo en grupo. La realización de estos trabajos/ensayos se dejaba a elección del alumnado. Al finalizar cada sesión el profesor proponía un tema de ensayo relacionado lo trabajado en aquella clase sobre el que podían escribir aquellos estudiantes que quisieran. Los ensayos eran entregados en cada sesión al profesor de la asignatura, quien los utilizaba de cara a la evaluación de la asignatura y después nos los entregaba para su tratamiento como datos de la investigación. No había una fecha límite para entregar cada ensayo y ello nos obligó a esperar hasta úl-

tima hora para saber de qué documentos personales disponíamos.

El concepto de cultura y los temas relacionados con la misma también fueron planteados en la mayoría de las clases, generándose interesantes debates. Al finalizar las sesiones el profesor sugería ensayos opcionales cuya fecha límite para entregarlos era el final de la asignatura. Dos fueron los ensayos más relacionados con el concepto de cultura. El primero de ellos fue planteado en la 3ª sesión de clase y llevaba por título: *¿Qué relación encuentro yo (referido al estudiante de EDSC) entre raza, cultura y etnia? (T1)*. Tres estudiantes (Bernardo, Claudia y Nieves) hicieron este ensayo y lo entregaron en la 4ª sesión de clase al profesor, aunque la fecha de entrega, como ya se ha comentado, no había sido concretada.

Gran parte del tiempo de la 8ª sesión se dedicó a responder por escrito a las cuestiones de un supuesto práctico denominado *El caso del inspector que no sabía cuántas culturas distintas había en un aula y se lo preguntó a la tutora del aula*. Al final de la clase el profesor sugirió la elaboración de un ensayo (T2) sobre este supuesto y, como ocurrió con todos los ensayos de EDSC, pudo ser entregado en cualquier momento durante el curso. En concreto este fue entregado a partir de la 9ª sesión, recopilándose un total de 24 ensayos. Los estudiantes que lo entregaron fueron: Ángela, Bernardo, Camino Catalina, Claudia, Consuelo, Diego, Fernando, Guadalupe, Helen, Irene, Julián, Loreto, Margarita, Nieves, Nuria, Pablo, Raquel, Ricardo, Rocío, Sara, Sofía, Sonia y Susana.

En total se recopilaron 27 documentos personales vinculados al concepto de cultura.

Cuestionario I: Formaba parte de la ficha con los datos personales de cada estudiante entregada en las primeras sesiones de la asignatura. En principio, todos los estudiantes matriculados en EDSC tenían que rellenar esta ficha, aunque finalmente sólo la en-

tregaron 40 estudiantes. Constaba de tres bloques:

- El bloque I recogía datos del alumno tales como nombre y apellidos; DNI; edad; lugar de nacimiento; lugar de residencia habitual durante el curso; lugar de residencia habitual; titulación; curso y teléfono de contacto.
- El bloque II ofrecía un total de siete opciones para que el alumnado de EDSC valorara con un número (1, si es la más importante, 2 en segundo lugar, etcétera) la importancia que habían tenido para matricularse en EDSC. Son las siguientes: *Porque me resultó interesante el título de la asignatura; Por la información que tengo acerca del profesor que la imparte; Porque tiene el número de créditos que me convenía para mi matrícula; Porque me parece necesario formarme en las materias que se abordarán en ella; Porque también la han elegido compañeros/as con quienes quiero estar; Porque se ajustaba al horario que me convenía; No hay razón alguna ni motivo concreto por los que haya elegido la asignatura; Otras razones (indicar cuáles)*.
- El bloque III estaba relacionado con los conceptos que se iban a manejar en la asignatura. En este bloque se presentaba un cuestionario (personal y tipo Likert) en el que se pedía que valorasen el grado de conocimiento que tenían sobre un total de 36 conceptos que se iban a tratar en la asignatura. Entre ellos se encontraba el concepto *cultura*, cuyos datos recopilados al respecto nos ha proporcionado información para el objeto de este estudio. Otros conceptos que se pedía que se valorasen eran: *raza, etnia, racismo, xenofobia, inmigración*, etc. La escala de (auto)valoración de los conocimientos, de 1 a 4, tenía el siguiente significado:
(1) *Prácticamente nulo o muy escaso, de modo que preferiría no dar una definición del mismo.*

(2) *Escaso, aunque dispongo de cierta información que podría usar para intentar explicar el concepto a otra persona.*

(3) *Dispongo de un conocimiento relativamente claro sobre este concepto, de modo que sería capaz de dar una definición del mismo si alguien me lo pidiera.*

(4) *Creo que conozco con suficiente detalle y tengo una idea bastante definida del significado de este concepto, de modo que podría participar en conversaciones utilizando este concepto sin mayor problema.*

Los datos recogidos en el Cuestionario I fueron tratados a través del paquete estadístico SPSS. En este estudio únicamente presentamos la valoración del grado de conocimiento del concepto de *cultura* (incluido dentro del Bloque III de dicho cuestionario) realizada por el alumnado encuestado (40 estudiantes). Para ello se realizó el cálculo la media de los datos recopilados.

Entrevistas: tuvieron lugar en el despacho del profesor de EDSC, entre el 7 y el 18 de junio de 2004, donde se les explicó a los estudiantes que la finalidad de la entrevista era mejorar la asignatura con en cursos académicos posteriores. Además, se facilitó a los estudiantes la elección del día y hora en el que preferían ser entrevistados, dentro de las semanas programadas para realizar las entrevistas. Se elaboró una entrevista semiestructurada, es decir, que se partía de un guión previo en el que se recogían cuestiones interesantes a abordar pero dejando abierta la posibilidad de recoger información que en un principio no estaba prevista. Los bloques del guión inicial que orientaron las entrevistas a los estudiantes fueron:

- Bloque I. Preguntas sobre EDSC (las mismas cuestiones para todos los entrevistados).
- Bloque II. Preguntas sobre los trabajos realizados por el alumno.

Se realizaron un total de 35 entrevistas, concretamente a 8 chicos y 27 chicas. En estas entrevistas se retoma el concepto de

cultura, bien preguntando por el tratamiento de este concepto en la asignatura o bien formulando cuestiones sobre ensayos en los que habían reflexionado sobre dicho concepto. Los 35 estudiantes entrevistados fueron: Adrián, Alicia, Ángela, Bernardo, Camino, Catalina, Claudia, Cecilia, Consuelo, Diego, Fernando, Guadalupe, Helen, Inés, Irene, Julián, Loreto, Margarita, Marta, Nieves, Nuria, Pablo, Patricia, Pilar, Raquel, Ricardo, Rocío, Sara, Saúl, Silvia, Sofía, Sonia, Susana, Teresa y Victoria. Se da la circunstancia que estos mismos estudiantes asistieron de forma más regular a las clases.

Posteriormente se procedió al agrupamiento de todos estos datos en torno al núcleo temático *cultura*, y seguidamente a su análisis y triangulación. Tras toda esta labor organizativa se redactaron los resultados y conclusiones, que serán presentadas posteriormente. Sin embargo, previamente es fundamental hacer referencia a otros aspectos: el concepto de cultura manejado por el profesor de EDSC y la metodología empleada por este docente en el aula. Además, estos datos se contrastarán con los proporcionados por los propios estudiantes de EDSC sobre la metodología en otras asignaturas, así como sobre el concepto de cultura transmitido en las mismas y/o en ámbitos externos en la universidad (medios de comunicación). Esta información será imprescindible para entender los resultados y conclusiones de este estudio.

3. El concepto de cultura: la perspectiva del profesor de EDSC frente a otras asignaturas de magisterio y medios de comunicación

En primer lugar, se hará referencia al concepto de cultura manejado por el profesor de EDSC. En la 3ª sesión de EDSC el profesor propuso un tema de ensayo denominado *¿Qué relación encuentro yo (referido al estudiante de EDSC) entre raza, cultura y etnia? (TI)*, aunque en aquella ocasión no develó su postura sobre el concepto de cultura. La primera vez que el docente se posicionó

acerca de este tema fue en la 5ª sesión de EDSC. Desde entonces, en las sesiones de clase, el profesor señalaba que establecer fronteras imaginarias entre culturas permite identificar y diferenciar dichas culturas. Así mismo, este docente advertía del riesgo que supone hacer estas diferenciaciones porque se puede convertir en la justificación para dominar y jerarquizar unas culturas sobre otras. Según sus propias palabras *“es entonces cuando las fronteras que delimitan el concepto de cultura se vuelven estáticas e impiden dotar a este concepto del dinamismo y flexibilidad necesarios para evitar la jerarquización entre culturas”*.

Los planteamientos del profesor se asemejan a los de García Castaño, Pulido y Montes (1997), cuando señalan que todos los grupos culturales establecen unas diferencias que les distancian de los demás. No obstante, según estos autores, una concepción de la cultura estática y cerrada permite situar a las “culturas distantes” en una posición jerárquicamente inferior a la propia y/o atribuirles connotaciones negativas. De hecho, en los sistemas de dominación del “nosotros” sobre el “otro” es donde se aprecia con mayor nitidez que las diferencias establecidas por el grupo dominante tienen más peso y reconocimiento que las expresadas por los grupos en desventaja:

“Por lo general, los grupos dominantes son quienes logran que todos entiendan que ellos son diferentes a los demás, y quienes logran expresar con mayor claridad y eficacia cuáles son las diferencias que les separan de los otros. Este ejercicio de propaganda no hace sino persuadir a los grupos en desventaja (minoritarios, marginados) de que el buen camino es el que conduce a la reducción de tales diferencias.” (García Castaño, Pulido y Montes, 1997: 8)

Por ello, García Castaño, Pulido y Montes (1997) insisten en la necesidad de concebir el concepto de cultura como “difuso, inacabado

y en constante movimiento” (Ibid: 8). De esta manera, afirman, se puede evitar que los discursos de la cultura dominante se conviertan en el patrón para medir a las demás culturas y para que sus “diferencias” justifiquen los prejuicios, estereotipos y discriminación hacia “los otros”.

El profesor de EDSC utilizaba los argumentos anteriores para abogar por un concepto de cultura más dinámico y flexible, que facilite la adaptación y el aprendizaje del individuo en el contexto social. Por ello, cuando en las sesiones se refería a las diferencias entre culturas, el docente señalaba que lo que parecen aspectos estáticos son manifestaciones visibles y compartidas caracterizadas por su capacidad de transformación:

Profesor: La cultura es una sustancia que se define por sus múltiples manifestaciones. De este modo, la cultura se hace visible en forma de conductas y objetos, ya se trate de la manera de saludar, las costumbres en la mesa o el código civil. Todas estas manifestaciones tienen la particularidad de ser compartidas por un grupo de personas y por tener gran capacidad para transformarse.

Desde los mismos argumentos de Carrasco (2004), el profesor de EDSC menciona la necesidad de definir la cultura en términos de adaptación y aprendizaje humano. Al igual que Carrasco (2004), el docente de EDSC considera que no debe percibirse como estático y cerrado el concepto de cultura, puesto que por definición tiene la capacidad de transformarse y reinventarse. Partiendo de esta manera de entender dicho concepto, este profesor subraya ante los estudiantes que no existen “culturas” en el sentido literal, sino “diferencias culturales”, que dependerán de la relación que se establece entre el sujeto y el contexto. Desde esta perspectiva, la vivencia subjetiva del individuo con el entorno determinarán su aproximación a las prácti-

cas, sus comportamientos culturales y actitudes (Abdallah-Pretceille, 2006).

Según los testimonios de las entrevistas a estudiantes de EDSC, esta visión ofrecida por el profesor sobre el concepto de cultura choca con las concepciones manejadas en otras asignaturas de magisterio y/o con la perspectiva ofrecida por los medios de comunicación. Así, por ejemplo, Camino destaca el caso de una asignatura de magisterio denominada *Cultura Andaluza y su didáctica*:

Camino: El año pasado cursé una asignatura que se llamaba “Cultura Andaluza y su Didáctica” y entregué un trabajo inmenso sobre la cultura andaluza, en el sentido de que todos los andaluces tenemos una cultura común: un carácter extrovertido, la alegría, las sevillanas,... Ahora [después de cursar EDSC] me he dado cuenta de que no hay cultura andaluza en el sentido que planteaba aquella asignatura. Que no se puede generalizar como si todos los andaluces fuésemos iguales, no a todos nos gustan las mismas cosas por el hecho de ser andaluces. (E)

Así pues, del testimonio de Camino se desprende que el concepto de cultura transmitido en aquella asignatura -y recogido, según decía, en un trabajo- consistía en la generalización una serie de estereotipos para todos los andaluces. Desde este planteamiento se relaciona “una cultura” con la Comunidad Autónoma Andaluza, y se delimitan las fronteras entre los andaluces y los miembros de otras comunidades más allá de la vinculación a un lugar geopolítico. Se establece, pues, una identidad grupal para los andaluces que permite diferenciar entre ellos (los no-andaluces) y nosotros, en el sentido planteado por Goodman (2001). Esta alumna reconoce que tras su paso por EDSC intentaba no generalizar una serie de características para el grupo “andaluces”.

Por su parte, Rocío, comenta que en otras asignaturas de magisterio el concepto de cul-

tura era distinto al de EDSC. Esta estudiante no especifica a qué asignaturas se refiere, pero sí hace referencia a algunos aspectos sobre el concepto de cultura que se estaba manejando en ellas:

Rocío: La concepción de cultura que tenía antes, o sea, la de “esta cultura, la otra cultura, la cultura de este país, la cultura del otro país”, también la había escuchado en otras asignaturas de magisterio cuando dicen que si en las culturas de otros países se hacen las cosas de esta manera o de otra. Aunque nunca nos habían hecho plantearnos por qué se referían a la cultura de esa manera. En EDSC me he dado cuenta que antes discriminaba más, porque si separas una culturas de otras ya estás diferenciando. El hecho de hablar de tal o cual cultura ya no me parece lo mejor, porque puedes discriminar. (E)

En lo que respecta al concepto de cultura sustentado en ámbitos externos a la universidad, recogemos a continuación los testimonios de dos estudiantes en los que se aprecia la contradicción que perciben entre la perspectiva difundida en los medios de comunicación y la ofrecida por el profesor de EDSC. Es el caso de Ricardo, quien explica que en las noticias se refieren a “diferentes culturas” y no a “diferencias culturales”.

Ricardo: En la televisión, en la radio,... se escucha que en las noticias dicen cosas como que “los inmigrantes de tal país traen a España su propia cultura” o hablan de “las medidas políticas para que se respete la cultura de los inmigrantes”, y cosas así. Pero no dicen que todos participamos de la cultura y que nos vamos adaptando según las circunstancias. (E)

Los medios de comunicación, según se desprende del testimonio de este estudiante, extienden la percepción de que existen diferentes culturas que se sitúan en los países de origen de los inmigrantes. Ello implica también la divulgación mediática de una serie de

imágenes y discursos que delimitan no sólo la cultura de los inmigrantes sino también la cultura del país de acogida a través de la diferenciación entre ellos (Briceño, 2004).

En este sentido, otro estudiante nos comenta la contradicción que ha supuesto para él darse cuenta que en la televisión ofrecen una imagen y un discurso demasiado estático de la cultura:

Julián: Después de esta asignatura [EDSC] vi en la televisión un documental de un país de África, y salía gente negra bailando danzas tribales, comiendo sentados en el suelo en el mismo plato y sin cubiertos... En un momento dijeron que “su cultura les hacía actuar así”. Y luego pensé, “pero si en EDSC decían que no tiene por qué ser todo el mundo igual, que una cultura no debería limitar a la gente”. Claro, entonces me di cuenta que seguro que cada una de esas personas que salía en el documental era algo más que bailar de esa manera o tener esa costumbre para comer. A lo mejor cada uno tiene sus aficiones y muchas seguro se parecerán a las de otras personas que se supuestamente no son de la misma cultura. (E)

Como podemos apreciar, existe contradicción entre el concepto de cultura defendido por el profesor de EDSC y – según los estudiantes – el divulgado en los medios de comunicación y en otras asignaturas universitarias, hasta el punto de que permitió al alumnado cuestionarse los cimientos que estaban sustentando hasta entonces su propio concepto de cultura y replantearse, en algunos casos, cuál sería la definición más adecuada.

4. Comparación entre la metodología utilizada en EDSC y la utilizada en otras asignaturas de magisterio

Las sesiones de la asignatura EDSC se solían dividir en tres partes. En primer lugar, el profesor reflexionaba sobre el tema que se iba a tratar aportando datos de actualidad que había escuchado en la radio o en la televi-

sión, o leía a los estudiantes algún artículo en el que se hacía referencia a esa temática. En segundo lugar, el profesor planteaba cuestiones abiertas relacionadas con el tema que se iba a trabajar, y las dejaba sin respuesta, propiciando de esta manera el debate entre los estudiantes. Comenzar los debates sin forzar las intervenciones conseguía, según comentaban en la entrevista los propios estudiantes, que se sintieran cómodos en las sesiones porque podían participar en el momento que decidieran sin sentirse forzados por el profesor para ello. Además de poder expresarse en los debates, los estudiantes escuchaban las reflexiones de los compañeros, lo cual generaba un interesante intercambio de opiniones. Por último, el profesor proponía un tema de ensayo vinculado a las cuestiones que se habían debatido durante la sesión. Cada estudiante decidía a lo largo de todo el curso sobre cuál de los ensayos propuestos prefería escribir. No existía fecha límite para entregar cada ensayo, más allá de la marcada por el final de la asignatura. Los ensayos, según los testimonios recogidos, permitieron ahondar en los comentarios expresados en las sesiones, así como en las propias opiniones al respecto.

En relación a la metodología empleada en otras asignaturas de magisterio, a continuación se mostrará la opinión de varios estudiantes que establecían una comparación entre éstas y la metodología en el aula de EDSC. Pablo, comenta lo siguiente:

Pablo: Yo todos los días entro a las nueve de la mañana, y la clase de EDSC era los martes y jueves de una a tres. Esos días (martes y jueves) tenía Matemáticas y Didáctica. Yo salía de estar varias horas copiando apuntes, pensando, la cabeza echándome humo y llegaba a EDSC y escuchaba o hablaba y me relajaba un poco. Cambiaba el ritmo. Por eso se me ha hecho corto EDSC. Para mí esta asignatura era como un bálsamo. (E)

Pablo nos describe el clima y la metodología de EDSC comparándolo con el de otras asignaturas a las que asistía (Matemáticas y Didáctica). En las asignaturas a las que se refiere, Pablo describe una metodología en la que se intuyen lecciones magistrales por parte de los profesores y un alumnado pasivo cuyo papel se reduce prácticamente a tomar apuntes y memorizar. El ritmo cambiaba en EDSC, según este alumno, porque en comparación con otras asignaturas, no existía presión por tomar apuntes o por tener que hablar en público. También otra estudiante, Loreto, se muestra crítica con la metodología de una asignatura mencionada por Pablo: Didáctica. Según Loreto, esa asignatura pretende formar a profesores críticos, pero para conseguirlo no favorece un papel activo y participativo del alumnado ante los temas que se trabajan en el aula:

Loreto: EDSC no es la típica asignatura de tomar apuntes y escuchar al profesor, al contrario que en Didáctica, en donde la única opinión crítica que se escucha es la de un señor que escribió un libro y el profesor te dice "mira, según este señor ocurre esto". A mí eso me parece insuficiente, porque nuestra opinión como estudiantes también tendría que contar. Te cuentan [en Didáctica] que hay que formar profesores críticos y luego no se hacen debates en clase. (E)

Como se desprende de este testimonio, la diferencia de la metodología utilizada en EDSC con respecto a la de la otra asignatura versaba precisamente en que todos los estudiantes tenían la oportunidad de dar su opinión sobre los temas tratados y que sus opiniones eran tenidas en cuenta. Utilizar de forma habitual los debates en las sesiones como parte de la metodología era una forma de cambiar el ritmo con respecto a otras asignaturas de magisterio en las que primaban las clases magistrales:

Consuelo: A mí me ha gustado cómo se ha llevado EDSC, porque en casi todo tenía-

mos que intervenir nosotros, dar nuestra opinión. En otras asignaturas de magisterio ponen una cosa en la pizarra y tenemos que copiar. En EDSC no hemos visto ninguna clase de poner una cosa en la pizarra y copiar. No eran definiciones para memorizar. Cada cosa que se ponía se comentaba, se hablaba. (E)

La clase magistral, identificada aquí como aquella en la que el profesor explica y los estudiantes toman notas, otorga a los estudiantes un papel aparentemente más pasivo de cara a sus compañeros y al profesor. Esa forma de dar clase no se corresponde con la metodología empleada en EDSC, según Ángela:

Ángela: Pienso que si [EDSC] se hubiese basado en clases magistrales habría sido más pesada, pero los temas, tal y como los ha explicado [el profesor] me han gustado mucho. (E)

Como se puede observar, estos estudiantes valoran que en las clases de EDSC se les permitiera tener un papel más activo y participativo que en otras asignaturas de magisterio. Darles a los estudiantes la oportunidad de que sus opiniones sean válidas para abordar los contenidos les permitió, como veremos en los resultados de este estudio, reflexionar sobre los temas trabajados en las sesiones (en este caso, sobre el concepto de cultura) así como valorar sus propias opiniones, las de sus compañeros y las del profesor. Del mismo modo, Besalú (2002) considera que los alumnos de magisterio "aprenden a pensar y a actuar convirtiendo las aulas en un foro abierto al debate y a la negociación de significados, en un espacio abierto a la experimentación y a la investigación" (Ibid: 36).

Una vez hecho este inciso sobre el concepto de cultura del profesor de EDSC y la metodología en dicha asignatura, presentamos a continuación los resultados y conclusiones obtenidos sobre el concepto de cultura de los estudiantes de EDSC, así como la posible influencia de dicha asignatura y del profesor

universitario para hacer posible un cambio conceptual en el concepto de cultura manejado y/o actitudinal.

5. El concepto de cultura manejado por los estudiantes

En esta sección vamos a describir las diferentes formas que los estudiantes tenían de entender el concepto de “cultura” antes de trabajarla en EDSC, y hasta que punto la metodología y el concepto utilizado por el profesor hicieron posible un cambio conceptual y/o actitudinal.

Los estudiantes de EDSC contestaron un cuestionario al principio del curso en el que, entre otros conceptos, autovaloraron sus conocimientos sobre el concepto de *cultura*. Este cuestionario lo rellenaron el total de los estudiantes que formaron parte de este estudio (40 encuestados). Como podemos observar en el *gráfico 4*, el 70% de los estudiantes dicen conocer el significado de *cultura con detalle* o tenerlo *relativamente claro* (28 estudiantes). Sólo el 30% restante (12 estudiantes) decían disponer de información escasa al respecto. A partir de los datos recopilados se observa que la totalidad de los encuestados afirman tener algún conocimiento del concepto de cultura. Muchos de ellos afirmaron que este concepto les resultaba familiar antes de cursar EDSC. Cabe destacar que todos los estudiantes se habrían atrevido a definir el concepto de cultura desde las primeras sesiones.

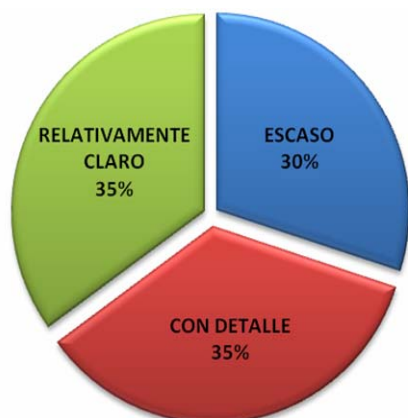


Gráfico 4. Hasta qué punto crees que conoces el significado del concepto cultura.

Con respecto a qué entendía el alumnado de EDSC por *cultura*, la definición de este concepto planteó numerosas dificultades y contradicciones al alumnado según avanzaban las clases. Podemos agrupar las definiciones de *cultura* propuestas por los estudiantes en dos grupos:

- Un grupo de definiciones que coinciden en afirmar que existen diferentes culturas, esto es, establecen límites entre ellas como si se pudieran identificar y “enumerar”. Estas definiciones son más comunes en los ensayos entregados en las primeras sesiones de la asignatura (recordemos que los ensayos podían ser entregados en cualquier momento a lo largo de la asignatura, independientemente de la fecha en la que se había propuesto).
- En otras definiciones se afirma que no existen culturas sino *diferencias culturales*. Este grupo de definiciones son recogidas en ensayos entregados ya avanzada la asignatura y en las entrevistas realizada al finalizar las sesiones.

En cuanto al primer grupo de definiciones, los alumnos establecen la existencia de diferentes culturas en función de aquellos aspectos considerados como exclusivos dentro de cada una de ellas: tradiciones, costumbres, lengua, normas sociales, etc:

Bernardo: Una cultura es el conjunto de costumbres, tradiciones, formas de comportamiento y leyes que una sociedad tiene. (T1)

Claudia: Cultura se refiere al conjunto de personas que comparten una misma forma de actuar, de relacionarse, comparten lengua, creencias y se rigen por las mismas normas sociales. (T1)

Como se puede apreciar, estos estudiantes consideran que cada cultura está formada por una serie de elementos culturales que comparten quienes pertenecen a ella, lo cual facilita la creación y mantenimiento de la identidad cultural entre sus miembros frente a culturas “diferentes”. Al mismo tiempo, esta

manera de entender el concepto cultura permite a los estudiantes dibujar “límites” entre culturas. Serían las personas las que pertenecen a una cultura y no al revés, es decir, que la cultura es la que pertenece a las personas. Una alumna, Rocío, da un paso más al delimitar las diferentes culturas por las fronteras geopolíticas de los países:

Rocío: Somos diferentes socioculturalmente dependiendo del país del que procedamos porque en cada lugar hay una ética distinta, unas formas de ser o de comportarse diferentes a las nuestras, las de España. (T2)

En este caso, la identidad cultural nacional es utilizada por Rocío para clasificar a las personas que están en el estado-nación español dependiendo de si son de *cultura española* o de otro país (si son inmigrantes de nacionalidad extranjera establecidos en España). De esta manera se establece la diferenciación entre “ellos” y “nosotros” (Goodman, 2001). El profesor de EDSC no compartía ese uso del “nosotros” con su estudiante, pues según esto tendríamos algo en común (una *identidad cultural*) que nos define y nos distancia (de las demás *identidades culturales*), ya sea por pertenecer a un país o a otro grupo. Esa creencia aportaría cierta estabilidad, en este caso al “grupo nacional”, por su percepción de unidad entre sus componentes y por su percepción, por oposición, de quienes no son miembros (Ryan, 1999).

Por otra parte, nos encontramos un segundo grupo de definiciones, que consideran que no existen diferentes culturas, en el sentido comentado hasta ahora, sino *diferencias culturales*. Este posicionamiento de los estudiantes se va extendiendo conforme avanzaban las clases de EDSC. Por ejemplo, Guadalupe sugería que las diferencias culturales de un país dependen de la adaptación al contexto sociopolítico:

Guadalupe: No creo que haya culturas distintas, sino que sólo hay una cultura, aunque hay diferencias notables dentro de

ella, entre los individuos que no viven en el mismo país. Puesto que cada país tiene características distintas de otros países tal vez ésta sea la razón por la que pensemos que tienen otras culturas distintas a la nuestra. En realidad no es otra cultura sino que tienen distintas formas de hacer las cosas, al igual que nosotros y otros países. (T2)

Guadalupe prefiere hablar de diferencias culturales y no de culturas distintas entre unos países y otros, otorgando mayor dinamismo y flexibilidad al concepto de cultura. Para esta estudiante no existen culturas (en plural) sino diferencias culturales a lo largo de un continuo donde se sitúan las “diferentes formas de hacer las cosas”. Sin embargo, Guadalupe mantiene la existencia de grupos que comparten una característica común (el país), que les diferencia de *otros* grupos (otros países). Es en este sentido en el que esta alumna parece alinearse con Banks (1986), quien sugería la existencia de una *macrocultura nacional* que no supone para sus miembros compartir sólo la misma nacionalidad. Este autor llega a la conclusión de que no son los individuos quienes conforman la macrocultura nacional sino que está compuesta de una serie de grupos étnico-culturales (*microculturas*). Al producirse una intersección entre estos grupos existe una parte que es compartida por todos: las instituciones, valores y elementos culturales que conformarían la macrocultura nacional.

También para otros estudiantes hay sólo una cultura, sin llegar a enmarcarla dentro de países, sino en sociedades diferentes. Ésta es la opinión de Bernardo que, más avanzado el curso, cambia su propia definición de los primeros ensayos (recogida anteriormente en este apartado), que, tal y como comentábamos anteriormente, era afín a la existencia de diferentes culturas. Este informante señala ahora que existe una sola cultura que varía dependiendo de las costumbres de cada individuo, pero que la sociedad influye para que existan “coincidencias” entre las personas:

Bernardo: Yo pienso que existe una sola cultura que varía en algunas costumbres según la persona, pero que todos también tienen cosas en común porque viven en una misma sociedad. (T2)

Llegados a este punto cabe preguntarse si las costumbres son una cuestión individual que depende de la persona y, si es así, a qué se refería Bernardo cuando mencionaba que también todos tenemos cosas en común por vivir en la misma sociedad. La explicación se encuentra en los argumentos que ofrecía Guadalupe (en este apartado), que aludía a la existencia de *diferencias culturales* dentro de una única cultura. Esas diferencias culturales individualizarían pero, a la vez, crearían un nexo con otras personas (dentro de los grupos identitarios con los que se identifican y/o con los que los identifican). Varios estudiantes ilustran esta forma de entender el concepto de cultura que, poco a poco, iba calando según avanzaban las sesiones:

Fernando: Hablar de distintas culturas es un error, todos pertenecemos a la misma cultura. No se trata de culturas distintas sino de diferencias culturales. Estas diferencias se manifiestan en todos los individuos: todos tenemos particularidades. (T2)

Margarita: En mi opinión sólo hay una cultura pues la diferencia que habría entre unas personas y otras sería su forma o manera de ver la vida y vivirla de una forma u otra. (T2)

Catalina: Creo que cultura sólo hay una pero que cada uno vive de manera diferente. (T2)

Hasta ahora se han mostrado los dos grupos de definiciones que defendían los estudiantes de EDSC. Al respecto, cabe destacar que tanto el concepto de cultura manejado por los estudiantes, como las creencias que mantienen al respecto (expuestas en los trabajos escritos o durante las sesiones) son reelaboradas conforme transcurre la asigna-

tura. Si en las primeras sesiones y ensayos entregados hubo definiciones coincidían en la existencia de diferentes culturas -véanse las definiciones de Bernardo, Claudia y Rocio al principio de este apartado-, más adelante se aboga por la existencia de diferencias culturales -véanse los anteriores testimonios de Bernardo, Catalina, Fernando y Margarita. Es dentro del grupo de definiciones que defienden la existencia de diferencias culturales donde encontramos dos aspectos que los estudiantes consideran compatibles:

- Se subraya que la cultura es compartida por un grupo
- Al mismo tiempo se considera que la cultura es reelaborada por cada individuo, dependiendo de su forma de ver la vida, sus valores y sus vivencias.

No es contradictoria esta manera de definir el concepto para quienes abogan por las diferencias culturales porque, según se aprecia en sus argumentaciones, lo individual y lo colectivo son dos caras de la misma moneda. Ello es así porque la cultura es considerada un filtro para entender y actuar en el medio, desde lo individual y/o desde lo colectivo. Es como si consideraran la cultura una especie de elástico, que se tensa o encoge para albergar lo que consideran las *diferentes formas de ver la vida*. Durante la entrevista, Silvia opina que la presencia del colectivo de inmigrantes hace que hoy día sean más obvias las distintas maneras de ver la vida. Esta estudiante, además, se plantea hasta qué punto otras personas que piensa que ven la vida como ella (el grupo “nosotros”) puede que no tengan su misma perspectiva. Silvia está saliendo de su etnocentrismo hasta el punto de rozar el subjetivismo más individualista:

Silvia: Que ahora tengamos más inmigración que antes nos muestra formas de ver la vida a las que no estábamos acostumbrados. Por eso me he dado cuenta de que la forma que tengo de hacer las cosas y la gente que yo conozco no es la única. Ello no significa que sea ni mejor ni peor.

Creo que estaba demasiado encerrada en una forma de hacer las cosas, cuando se pueden hacer de muchas maneras. Aunque puede que yo esté dando por hecho que alguien que conozco de toda la vida también ve la vida como yo. Y puede que no. (E)

Esta estudiante está planteándose que en realidad somos nosotros mismos, o más bien, nuestros bagajes culturales, los que se convierten en barreras para acercarnos a los demás, cuando se presupone que su forma de ver la vida es próxima o, por el contrario, alejada de la “nuestra” (Carrasco, 2004). Son estos límites, creados artificialmente, los que hacen que jerarquicemos unos grupos sobre otros y que no tengamos en cuenta ni entendamos otras maneras de vivir.

Directamente relacionado con lo anterior, se observan en definiciones ofrecidas en este apartado (por ejemplo las de Fernando, Margarita, Catalina), que las diferencias culturales no se sitúan en un lugar geográfico concreto (por ejemplo, en países). En contraste, se entienden esas diferencias como algo que pertenece a cada persona, independientemente del lugar de procedencia. A continuación presentamos testimonios que ilustran este posicionamiento:

Sara. Ahora me doy cuenta de que en mi definición que entregué de cultura [en uno de los ensayos] me equivoqué porque la situé por territorios y ahora pienso que ¿por qué van a estar situados en un territorio?. (E)

Ricardo: El concepto de cultura se puede definir como la forma de entender y observar las circunstancias que te rodean y la manera de afrontar esas situaciones (maneras de vivir la vida) o circunstancias. (E)

6. Influencia del profesor de la asignatura en el concepto de cultura

Hasta el momento se ha ofrecido una panorámica del concepto de cultura que manejan los estudiantes de EDSC. En este apartado se analiza la influencia del profesor que la impartía sobre el cambio en el concepto de cultura y/o actitudes de los estudiantes.

En la primera sesión de EDSC el profesor comentó que no iba a definir los conceptos en las primeras clases porque prefería que los estudiantes se percataran de la complejidad del tema. Desde la 5ª sesión el profesor se posicionó sobre el concepto de cultura utilizando argumentos próximos a García Castaño, García-Cano y Granados (1999) y a García Castaño, Pulido y Montes (1997):

Profesor: Cuando nos definimos como grupo frente a otro invocamos las similitudes que nos aproximan en el seno del “nosotros” construyendo un discurso homogeneizador, con el que seleccionamos aquellos temas que tienen una relevancia para el mantenimiento del grupo social.

Asimismo, el profesor afirmó que “la cultura no se puede medir, la cultura no se puede contar, sea lo que sea se aprende” (Carrasco, 2004). Desde su perspectiva, ya expuesta en este artículo, no existen culturas en sentido literal, sino diferencias culturales. Las diferencias culturales -decía este profesor- son más individuales que grupales, y llevan al individuo a actuar ante las diferentes situaciones que se le plantean en la vida. Así entendida, la cultura y las diferencias culturales se centran en cada persona más que en lo que es considerado común entre los miembros de un grupo (Abdallah-Preteille, 2006). Tras esta exposición, el profesor de EDSC advirtió a los estudiantes que aquella era “su propuesta” sobre el concepto de cultura y que la utilizaran sólo si la consideraban útil.

Esta manera de definir el concepto nos recuerda a varias definiciones ya expuestas aquí, en particular a las que niegan la existencia de culturas y defienden la existencia

de diferencias culturales (por ejemplo las de Fernando y Margarita). Además, en la mayoría de estas definiciones se entrevé que la cultura es aprendida y que permite la vida en sociedad, puesto que la consideran algo compartido y, a la vez, reelaborado por cada individuo. Esta misma manera de entender la cultura fue puesta de manifiesto por el profesor en clase. Por todo ello, es necesario indagar en las razones que llevan a algunos estudiantes a preferir el concepto de cultura del profesor. A continuación se aborda con detalle este aspecto.

En primer lugar, destaca los estudiantes entrevistados coinciden en observar “cambios” en su forma de entender la *cultura*. Valga como ejemplo el testimonio de Teresa, quien afirma que cuando se establecen *diferentes culturas* se está justificando que se clasifique a las personas en grupos. Esta estudiante reconoce que EDSC ha influido en esta percepción y en que haya cambiado su manera de definir ese concepto:

Teresa: Creo que [cultura] es una palabra para hacer grupos, para clasificar. En las primeras clases se resaltó mucho esto y al final te convences de que hay diferencias culturales. (E)

Otro estudiante – Ricardo- afirma que la percepción de las *diferentes culturas* es extendida desde los medios de comunicación, particularmente en las *noticias* (véase también su testimonio en el apartado 3). Es por ello que considera que el profesor de EDSC va a contracorriente en lo que se refiere al concepto de cultura. No obstante, este alumno encuentra muy convincentes los argumentos del profesor:

Ricardo: Lo que más me chocó del profesor fue que dejó bastante claro desde el principio que no hay cultura en el sentido que es utilizada en las noticias, por políticos y periodistas. Lo más chocante fue aceptar que todo el mundo va por un camino y el profesor va por otro. Lo más curioso es que el profesor tiene su punto de

razón. Me refiero a que sí que hay rasgos culturales y cada uno va empapándose de algo que son costumbres. (E)

En esta misma línea, Rocío comenta durante la entrevista la discrepancia que encuentra entre el concepto de cultura mostrado en otras asignaturas de magisterio, sin especificar a cuáles se refiere (véase también su testimonio en el apartado 3) y el defendido por el profesor de EDSC, aunque dice decantarse por el de este último. Nótese el “cambio” en la manera de entender el concepto de cultura de esta alumna que, recordemos, en uno de sus ensayos afirma que las culturas están delimitadas por las “fronteras culturales” de los distintos países (véase el apartado anterior):

Rocío: Cuando el profesor explicó lo de cultura cambié mis esquemas totalmente. Esa palabra la utilizan en muchas asignaturas de la carrera de la misma manera y en esta asignatura es totalmente diferente a lo que nos habían dicho. Y cuando vas leyendo cosas y escuchas hablar a los que entienden la cultura de manera diferente al profesor de EDSC piensas que no tienen ni idea. (E)

Como podemos apreciar, tanto Rocío como Ricardo coinciden en que en otras asignaturas de magisterio y los medios de comunicación (respectivamente) se estaría ofreciendo el mismo concepto de cultura: se habla de diferentes culturas y no de diferencias culturales.

Que la elección preferente de Ricardo, Rocío y Teresa sea la definición de cultura defendida por el profesor de EDSC no es casual. Tengamos en cuenta que la metodología empleada en el aula, que fue descrita anteriormente, incluía debates que daban la oportunidad al alumnado de reflexionar sobre los distintos temas de la asignatura, incluido el concepto que nos ocupa. Además de poder expresar sus opiniones, los estudiantes escuchaban las de sus compañeros. Es por ello que el debate tuvo un papel fun-

damental que permitió cuestionar y replantear sus propias opiniones sobre los aspectos trabajados en las sesiones:

Cecilia: (Antes de la asignatura) había cosas de las que no tenía ni idea y también muchas que pensaba que tenía una idea y luego resulta que no. Al escuchar a los demás en la clase me he planteado cosas que nunca me había planteado. (E)

Saúl: En cuanto a cultura lo tengo más claro. Durante la asignatura me han surgido preguntas y con las opiniones de los demás las he ido resolviendo, hasta que lo he entendido mejor. (E)

Si bien la participación de los compañeros en clase es valorada, los argumentos más aceptados son los del profesor, especialmente en cuanto al concepto de *cultura*. Ello es así, porque el profesor les hizo replantearse la existencia de diferentes culturas, demostrándoles que los argumentos que sostenían eran frágiles y fácilmente refutables:

Julián: Al principio de la asignatura yo estaba totalmente confundido. Por cultura entendía que existían culturas diferentes. He estado toda mi vida diciendo que “esta mi cultura”. Pero cuando el profesor explicó el concepto me he dado cuenta de que tenía razón. Porque, por ejemplo, cuando a una persona que le gusta el reggae, le gusta la comida china, ir a los toros y es negro ¿de qué cultura es?. Por eso la cultura es la forma de vivir, cómo te sientes, cómo lo vives. (E)

Otros estudiantes comentan hasta qué punto ha influido el paso por EDSC sobre su concepto de cultura y comparan su anterior definición con los argumentos que ahora defienden:

Camino: Antes pensaba que la cultura era, por ejemplo, la cultura de los estudiantes. Pero ahora ya se que la cultura no es algo de un grupo sino que es algo

personal, que hay diferencias individuales y que no todo el mundo es igual. (E)

Fernando: Del término cultura yo conozco las definiciones que nos han dado en otras asignaturas: características, rasgos, valores, formas de comportamiento. Ahora lo veo más como nuestra forma de interpretar la realidad y de cómo cada persona tiene una forma de verla. Tenemos rasgos comunes al interpretar la realidad pero cada persona tiene uno específico. Por eso creo que es mejor hablar de la cultura individual. (E)

Pese a todo lo anteriormente comentado, no todos los estudiantes llegaron a definir el concepto de cultura en los mismos términos que el profesor. El cambio para gran parte de ellos fue, principalmente, percatarse de que un concepto que tenían tan asumido se tambaleaba desde sus cimientos tras cursar una asignatura. El profesor, al respecto, comentaba que “*la verdad es que me conformo con que problematicen ese concepto, que no lo den por sentado... lo de cambiarlo en una dirección u otra, es harina de otro costal*”. Así, tras su paso por la asignatura, Sofía y Claudia nos comentan durante la entrevista que descartan la forma en que habían empleado el concepto de cultura hasta entonces, pero reconocen que no han alcanzado una idea clara sobre el mismo:

Sofía: Creo que el tema de la cultura no es fácil, porque con todo lo que le hemos sacado a la cultura yo ya no sabría cómo definirla. (E)

Claudia: El profesor me ha hecho pensar. Yo creía que había culturas. Pero me dice [el profesor] que no hay culturas y ahora no sé como encajar el concepto. (E)

Al darse cuenta de la complejidad de la palabra *cultura*, algunos estudiantes entrevistados se cuestionan qué es lo que sabían sobre este concepto al inicio de la asignatura. Algunos, incluso, evita utilizar la palabra *cultu-*

ra durante la entrevista, como es el caso de Sofía:

Sofía: Antes de la asignatura pensaba que sabía más de lo que realmente sabía. Ahora me he dado cuenta de la complejidad del concepto, que no es tan simple.

Investigadora: ¿Qué opinas sobre el pañuelo islámico?

Sofía: Si su cultura es así... ¡cultura! [Arrepintiéndose de decir esta palabra] no me gusta esa palabra ya.

Investigadora: No la has dicho en toda la entrevista.

Sofía: El profesor tenía mucho cuidado cuando la utilizaba. Me ha hecho pensar que yo también tengo que tener cuidado al decir esa palabra. (E)

Este hecho contrasta con las definiciones de los primeros ensayos en las que no tenían reparo en posicionarse sobre este concepto (por ejemplo las definiciones de Bernardo y Claudia expuestas al principio de este apartado). Ahora se observa que a los estudiantes les preocupa en qué dirección deben cambiar su definición de *cultura* (véanse los testimonios anteriores de Claudia y Sofía). Otros informantes, al problematizar su definición dan un paso más, esto es, llegan a confrontar la anterior y la nueva concepción de cultura. De todo ello surge una nueva forma de “encajar” dicho concepto. Es el caso de Pablo, quien nos narra una anécdota que le ocurrió fuera de clase relacionada con esta “confrontación”:

Pablo: El otro día en la biblioteca estuve hablando con Sara que estaba haciendo un trabajo y tenía que buscar un cuadro de Picasso pero no sabía cual coger. Y yo le dije “cógete el de los tres músicos”, tras lo cual le dije “¡Qué cultura tengo!”. Entonces me quedé pensando en lo que había dicho: “Cultura, si la cultura no es eso, todos tenemos cultura, nadie no puede tener cultura”. Pienso que la cultura

no se mide y que todos tenemos cultura. (E)

Este alumno, a la vez que se expresaba, se daba cuenta de que estaba dando a entender a la otra persona que unos tienen más cultura que otros, entendiendo la cultura como acumulación de conocimientos. Esta anécdota de Pablo muestra como el concepto de cultura trabajado en EDSC tiene la capacidad de traspasar los muros del aula. De hecho algún estudiante nos contaba su experiencia fuera de la asignatura:

Catalina: Lo que más me ha enseñado esta asignatura es a respetar. Antes decía «Mira esos inmigrantes». Ahora me corto un poco. Antes cuando veía a un inmigrante me cambiaba de acera. Ahora me doy cuenta de lo que voy a hacer y a lo mejor no lo hago para demostrarme que puedo no hacerlo. (E)

Aunque el comentario de Catalina hace que nos preguntemos hasta qué punto influyó el proceso formativo de EDSC en los prejuicios y comportamientos discriminatorios de los estudiantes, lo cierto es que, como hemos podido apreciar en los testimonios expuestos, sobre todo llegaron a cuestionar el concepto de cultura que habían mantenido hasta entonces. Nos referimos a que los estudiantes lograron problematizar el concepto de cultura al trabajarla en EDSC, pero no llegaron a profundizar en los prejuicios/comportamientos discriminatorios que podrían asociar a dicho concepto. De todas formas, recordemos, el profesor de EDSC se “conformaba” con que los estudiantes problematizaran el concepto de cultura.

7. Discusión

Esta investigación indaga en la acción formativa desarrollada por un grupo de estudiantes de magisterio de la Universidad de Almería que cursan la asignatura denominada “Educación y Diversidad Sociocultural” (EDSC). El trabajo de campo desarrollado, en el cual se han hecho uso de diferentes

técnicas de recogida de datos, nos ha permitido obtener algunas conclusiones de interés en uno de los temas fundamentales de EDSC, en concreto sobre el concepto de *cultura*.

En primer lugar, observamos que los estudiantes se replantean cómo definir el concepto de cultura durante el proceso formativo de la asignatura. Curiosamente mientras que en los ensayos entregados en las primeras sesiones algunos estudiantes definen este concepto con todo detalle -por ejemplo Bernardo, Claudia y Rocío-, en las entrevistas (realizadas una vez finalizadas las clases de EDSC) encontramos que los estudiantes encuentran más dificultad para acotar con precisión esta definición -véanse los testimonios de Claudia y Sofía en el anterior apartado-. Este hecho corrobora, por una parte, que los estudiantes llegaron a problematizar este concepto, y por otra, que tras cuestionar los planteamientos que les llevaban a definir la cultura de una manera, comenzaron a replantearse su utilización. En este sentido, surge un conflicto cognitivo fruto de tres factores principales expuestos en este artículo: la metodología empleada en el aula; la definición mayoritariamente aceptada por el alumnado y sustentada tanto en otras asignaturas universitarias como en ámbitos externos a la universidad; y, por último, la definición propuesta por el profesor de EDSC:

- La metodología participativa desarrollada en el aula sitúa los debates en un lugar principal y al alumnado con un papel activo. Al respecto, es necesario recordar que aunque todos los informantes decían conocer en cierto grado el concepto de cultura (véase gráfico 4), no todos se lo habían cuestionado, (véase en el apartado anterior los testimonios recogidos en la entrevista a Cecilia y Rocío). De ahí el conflicto cognitivo que supuso para los estudiantes (véanse los testimonios de Cecilia y Saúl) que en los debates emergieran distintas opiniones sobre el concepto de cultura.
- Por otro lado, este conflicto cognitivo es aún mayor puesto que la definición acep-

tada por la mayoría de los estudiantes (existen culturas diferentes) también se promueve desde otras asignaturas universitarias (véase el testimonio de Camino, y Rocío en el apartado 3), y desde los medios de comunicación (véase el testimonio de Ricardo en el apartado 3).

- Además, como se ha comentado a lo largo de este artículo, durante las sesiones el profesor cuestiona los argumentos que sustentan la existencia de culturas diferentes y expone su propia definición del concepto (existencia de diferencias culturales), aunque invita a los estudiantes a utilizarla sólo si la encuentran útil.

Ante tales circunstancias, el alumnado comienza un proceso de reestructuración de su propio concepto de cultura, teniendo en cuenta sus propios argumentos, los del profesor y las opiniones de sus compañeros. Estas apreciaciones coinciden con las de Ontoria, Molina y Luque (1997), que exploraron los conflictos de un grupo de estudiantes de magisterio sometido a determinadas prácticas metodológicas en las que se les otorgaba más autonomía. Estos autores sintetizan las conclusiones de su trabajo señalando que el alumnado tiene una experiencia formativa marcada por un planteamiento tradicional de la enseñanza, que se refleja en los sentimientos de inseguridad y desconcierto ante una innovación metodológica. Efectivamente, el alumnado en formación inicial sufre un “conflicto cognitivo” ante el cambio, pues sus estructuras mentales, creadas durante sus años de experiencia como alumnos, chocan con las que van unidas al cambio de enfoque de trabajo en el aula. El conflicto cognitivo que se provoca con la innovación afectaría no sólo a los esquemas mentales, sino también al propio autoconcepto, al poner en duda su propia capacidad. Del mismo modo que la resistencia del profesor a dar una “opinión experta” en ciertas ocasiones podía producir cierta inseguridad en los estudiantes en cuanto a cuál es la postura adecuada en determinados temas, Ontoria, Molina y Luque (1997) afirmaban que la “no interven-

ción” del profesor proyectaba en el alumnado de magisterio la necesidad de una “ruptura” mental con la dependencia del profesor y de un proceso de convencimiento, dirigido a ejercitar su autonomía y responsabilidad en el trabajo del aula. Desde esta perspectiva se entiende el bloqueo mental de los estudiantes de EDSC cuando se les enfrenta con la autonomía, responsabilidad y toma de decisiones en tareas de comprensión profunda de contenidos ambiguos, como es el caso del concepto de cultura. Recordemos, por ejemplo, el caso de Sofía, expuesto en el apartado anterior, quien prefiere no utilizar la palabra “cultura” durante toda la entrevista porque no sabe como encajar en su discurso el nuevo concepto de cultura adquirido tras su paso por EDSC (existen diferencias culturales).

Si, como se muestra en este estudio, una asignatura universitaria de magisterio posibilitó a sus estudiantes poner en entredicho sus propias concepciones sobre un tema vinculado a la diversidad cultural, no es suficiente que este esfuerzo se llevara a cabo desde una asignatura, que además ni siquiera es ofertada actualmente en el plan de estudios de magisterio de la Universidad de Almería. Las instituciones universitarias deben comprometerse con una formación inicial en magisterio desde la que se posibilite, de forma transversal, analizar y problematizar las creencias y actitudes que se mantienen, no sólo sobre el concepto de cultura sino también acerca de otros aspectos a los que es necesario dar respuesta educativa y social. El profesorado universitario, desde este punto de vista, tiene que convertirse en un profesional autónomo que, a través de la reflexión crítica de su práctica cotidiana, trata de comprender el contexto en el que tiene lugar la actividad educativa así como las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pérez, 1995). Es preciso, por tanto, seguir trabajando en esta línea de investigación para que el profesorado universitario reciba una formación adecuada en el ámbito de la diversidad cultural y las capacidades que estos deben

desarrollar para convertirse en los profesionales críticos antes mencionados.

Para concluir, cabe destacar que los resultados de este estudio muestran que el hecho de problematizar conceptos tales como el de “cultura”, conlleva que algunos estudiantes extrapolen dicha problematización a su vida cotidiana, e incluso algunos comiencen a replantearse sus comportamientos y actitudes. Este será un punto de partida básico para hacer emerger los posibles estereotipos y prejuicios, en ocasiones muy arraigados, que pueden estar manteniendo los estudiantes de magisterio y que, en el futuro, podrían dificultar su labor como educadores de los futuros ciudadanos en una sociedad multiculturalmente diversa.

8. Bibliografía

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad. *Congreso internacional de educación intercultural, formación del profesorado y práctica Escolar*. Madrid: UNED. Consultado 23 de abril de 2008 en: http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/pretceille_espanol.pdf
- Banks, J.A. (1986). Multicultural education: Development, paradigms and goals. En J.A. Banks y J. Lynch (Eds.), *Multicultural education in western societies* (pp. 2-28). Londres: Holt, Rinehart and Winston.
- Banks, J.A. (2001). Citizenship education and diversity: Implications for the teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 5-16.
- Bayot, A., del Rincón, B. y Hernández Pina, F (2002). Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. *Revista ELección de Investigación y EValuación Educativa*, 8(1). Consultado el 23 de abril 2008 en: http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_2.htm
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

- Briceño, Y. (2004). Inmigración, exclusión y construcción de la alteridad. La figura del inmigrante en el contexto español. En D. Mato (Coord.), *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización* (pp. 201-219). Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela.
- Bullough, R. (1997). Becoming a Teacher: Self and the social location of teacher education. En B.J. Biddle, T.L. Good y I.F. Goodson (Eds.), *International handbook of teacher and teaching* (pp. 79-134). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Carrasco, S. (2004). *Interculturalidad, educación, comunicación*. Consultado el 23 de abril de 2008 en: http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Interculturalidad_carrasco.pdf
- Cushner, K., McClelland, A. y Safford, P.H. (1992). *Human diversity in education. An integrative approach*. Nueva York: McGraw-Hill.
- García Castaño, F.J., Pulido, R. y Montes, A. (1997). *La educación multicultural y el concepto de cultura*. Consultado el 23 de abril de 2008 en: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/multicultural.pdf>
- García Castaño, F.J., García-Cano, M. y Granados, A. (1999). La educación multicultural y el concepto de cultura. En J. García Castaño y A. Granados (Eds.), *Lecturas para educación intercultural* (47-80). Valladolid: Trotta.
- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Goodman, D.C. (2001). *Promoting diversity and social justice. Educating people from privileged groups*. Londres: Sage publications.
- Goetz, M. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Herrada, R.I. (2003). Colaboración entre Instituciones de Formación Inicial y Continua del profesorado en materia de Educación Intercultural: Llave para el desarrollo profesional docente. *VII Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada: Universidad de Granada.
- Herrada, R.I. (2007). *Estudio etnográfico de un proceso de formación inicial del profesorado en el ámbito de la diversidad cultural*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de Almería.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Resultados detallados del curso 2000/2001 y del curso 2005/2006*. Consultado el 23 de abril de 2008 en: <http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas>
- Ontoria, A., Molina, A. y Luque, Á. (1997). Autoconciencia del conflicto cognitivo ante la innovación metodológica en la formación inicial de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). Consultado el 23 de abril de 2008 en: <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/viii/ep04onto.pdf>
- Pérez, A.I. (1995). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A.I. Pérez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- Ryan, J. (1999). *Race and ethnicity in multi-ethnic schools*. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Weinstein, C., (1990). Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 279-290.
- Zeichner, K.M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

ARTICLE RECORD / FICHA DEL ARTÍCULO

Reference / Referencia	Herrada Valverde, Rosario Isabel (2008). El concepto de cultura entre los futuros maestros: un análisis etnográfico. <i>RELIEVE</i> , v. 14, n. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_4.htm . Consultado en (poner fecha).
Title / Título	El concepto de cultura entre los futuros maestros: un análisis etnográfico. [<i>The concept of culture used by future teachers: an ethnographic analysis</i>]
Authors / Autores	Herrada Valverde, Rosario Isabel
Review / Revista	Revista ELección de Investigación y EValuación Educativa (RELIEVE), v. 14, n. 1
ISSN	1134-4032
Publication date / Fecha de publicación	2008 (Reception Date: 2007 November 14; Approval Date: 2008 May 20; Publication Date: 2008 May 21)
Abstract / Resumen	<p><i>The arrival of immigrant families to Spain from other countries has led a sharp increase in foreign students in Spanish schools, which have in turn become multicultural spaces. . The concept of culture could become the framework on which are based discriminations, prejudices and stereotypes towards groups and individuals. This paper describes the main results of an ethnographic study about the perceived concept of culture of students at a Spanish university. In particular this study was developed from data collected among students who, during academic year 2003/2004, attended to “Education and Socio-cultural Diversity”, subject included in this academic year for the first time in the Degree in Education at the University of Almería. This research not only seeks to give an insight into the concept of culture handle these students, but also to analyze the influence of the subject on the concept of culture used by students as well as the influence of the lecturer on their views and attitudes.</i></p> <p>La llegada de familias inmigrantes a nuestro país ha conllevado un notable incremento de inmigrantes o hijos de inmigrantes en las escuelas, lo que las han convertido en espacios multiculturales. El concepto de cultura podría convertirse en el andamiaje sobre el que se estructuran discriminaciones, prejuicios y estereotipos hacia grupos e individuos. En este artículo se expone un estudio de corte etnográfico llevado a cabo en un aula universitaria, entre los estudiantes que cursaron <i>Educación y Diversidad Sociocultural</i> (EDSC) el curso académico 2003/2004. Esta investigación no sólo pretende dar una visión sobre qué concepto de cultura manejaban estos estudiantes, sino además mostrar la influencia de la asignatura sobre el concepto de cultura empleado por el alumnado, así como la influencia ejercida por el profesor universitario para hacer posible ese cambio conceptual y/o actitudinal.</p>
Keywords / Descriptores	<i>Initial teacher education; culture; ethnography; qualitative research</i> Formación inicial del profesorado; cultura; etnografía, investigación cualitativa
Institution / Institución	Universidad de Almería (España).
Publication site / Dirección	http://www.uv.es/RELIEVE
Language / Idioma	Spanish (Title, abstract and keywords in English)

ABOUT THE AUTHORS / SOBRE LOS AUTORES

Herrada Valverde, Rosario Isabel (rherrada@ual.es) es doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Almería (España), lugar donde imparte docencia en la actualidad. Sus principales líneas de investigación y publicaciones giran en torno a la formación del profesorado universitario, la formación inicial del profesorado no universitario, y la educación intercultural. Su dirección postal es Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Almería. Carretera Sacramento s/n. La Cañada de San Urbano, 04120, Almería (España). [Buscar otros artículos de este autor en Scholar Google](#)

[en Scholar Google](#) 

Revista **EL**ectrónica de **I**nvestigación y **EV**aluación **E**ducativa (RELIEVE)

[ISSN: 1134-4032]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).