

La escuela ante los diversos "trastos" culturales

Antonio Bautista García-Vera (*)
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Complutense de Madrid



RESUMEN

En este artículo se estudia cómo se afronta la diversidad cultural en colegios de España. Concretamente se presentan los códigos de representación y la irrelevancia de la cultura escolar como factores que contribuyen a la formación de la subcultura de los "trastos". Se ha llegado a la conclusión que la creación de los Consejos Escolares no ha contribuido al fortalecimiento de una diversidad cultural y que el profesorado es formado ignorando tal diversidad y preparado según los valores de la cultura dominante. En este escenario escolar, la subcultura (minoritaria) tiene dos posibilidades: asimilar la cultura mayoritaria o fracasar en el centro.

Con el término "trastos" me refiero a aquellos jóvenes que por diferentes y diversas razones (culturales, sociales, personales...) no entienden la cultura escolar, se oponen y resisten a ella a través de sus comportamientos, actitudes... terminando, en muchas ocasiones, apartados del sistema educativo.

Esto sucede a pesar de estar en una sociedad e institución democrática, pero entendiendo la democracia no sólo como un respeto a las decisiones de la mayoría sino, también y sobre todo, como un respeto a las minorías. Ante este significado de convivencia en la escuela, ésta tiene que tener la posibilidad y la capacidad para educar a la diversidad de alumnos que llegan a ella. Con este fin debe orientar sus acciones a partir del debate y del diseño de un plan de cultura o *currículum multicultural*, entendiendo el multiculturalismo como el respeto a la diversidad de ideas dentro de una cultura, así como la apertura hacia

otras. De no existir proyectos educativos de esa naturaleza cada uno de los centros escolares se dejará llevar en sus prácticas por la fuerza de la rutina en la selección de contenidos y tareas, así como de los hábitos organizativos de los diferentes elementos que configuran las escuelas; rutinas y hábitos que responden a los valores e intereses de la cultura dominante en los centros y que, a su vez, olvidan y se alejan de los grupos minoritarios hasta relegarlos, en muchas ocasiones, a la marginación.

En este artículo voy a exponer algunos factores que, bajo mi punto de vista, intervienen en los mecanismos generadores de desigualdad y creadores de tal desventaja entre el alumnado que, de manera soterrada, llevan a parte de éste a abandonar el sistema educativo. También, quiero expresar mi certeza de que tales factores han estado y están presentes tanto antes como después de la aprobación de la LODE (1985), Ley Orgánica que, entre otros as-

(*) C/ General Ibáñez de Ibero, 2, 4º C. 28003. Madrid. Tfno.: 5352345.
E-mail: bautista@eucmvx.sim.ucm.es



pectos, regula el gobierno y la gestión de los centros escolares a través de la creación del Consejo Escolar. Con tal fin, en primer lugar, después de exponer tales factores, presentaré algunas conclusiones del estudio de un caso (C.P. de Fuenlabrada, Madrid) realizado a finales de los años 70, donde se ilustra cómo esos factores llevaron a un grupo de jóvenes ("trastos" en el colegio) a rechazar y abandonar la escuela llegando a formar una subcultura. En segundo lugar, apoyándome en algunos estudios y ensayos realizados en la presente década (Fernández Enguita, 1993; Gil, 1992 y 1993; Torres, 1997) justificaré que esas circunstancias escolares siguen vivas y cómo aquellos factores siguen actuando en el presente. Es una forma de demostrar que, más que órganos democráticos de participación y de elaboración de proyectos educativos multiculturales y antidiscriminatorios, los Consejos Escolares tienen una función meramente "decorativa" en la vida de los centros.

Finalmente, como consecuencia de ese análisis, haré una propuesta de los requisitos que deben tener las instituciones educativas para que sean lugares de diálogo y relación entre grupos sociales diferentes, para que den respuesta a la necesidad multicultural y solidaria de atender a la diversidad, para que, en definitiva, sea una traducción educativa de la realidad pluriétnica y multirracial que existe en la sociedad.

Factores (sólo algunos) que influyen en la creación de desigualdades y desventajas entre el alumnado (es decir, la formación, segregación y posterior expulsión de los "trastos" de la institución educativa)

Una de mis preocupaciones, la más importante, en el campo de la investigación ha sido y es descubrir los mecanis-

mos que llevan a generar y mantener las desigualdades existentes entre capas de la población escolar. Tal propósito lo he abordado mediante el análisis de dos elementos relacionados que intervienen en la vida de las aulas y de los centros educativos. El primero es la función, y sus respectivos usos, que se otorga a las herramientas tecnológicas en la enseñanza (función vinculada al desarrollo que tiene la propia tecnología, orientado, básicamente, por intereses de mercado). El segundo se refiere al papel que juegan los códigos y sistemas de representación en los flujos de comunicación e interacción que subyacen en los procesos de enseñanza (papel que en determinadas condiciones jalona una nítida separación entre culturas escolares: la dominante u oficial y la minoritaria o marginal). En este artículo voy a exponer tres factores que he detectado que afectan y condicionan el segundo de los dos elementos citados anteriormente.

* El *primero* emergió al intentar comprender qué es lo que originó las experiencias negativas y consecuentes fracasos de un grupo de jóvenes con la institución educativa, es decir, qué elementos fueron los desencadenantes de ese proceso de marginación y posterior expulsión y abandono del centro escolar.

Este componente, o categoría explicativa, hace referencia a los *códigos de comunicación específicos* de estos jóvenes que, a su vez, los identifica y los diferencia de la comunidad lingüística general. Entendiendo por código de comunicación, además de su forma de hablar, determinadas formas lingüísticas como la entonación, gestos, ademanes y el aspecto físico, que aunque no incluido normalmente en los citados códigos, connota un aspecto que ayuda a comprender sus experiencias negativas en el centro y su enfrentamiento institucional. Esta falta de comunicación es un estorbo para que el alumnado com-

prenda el enunciado de las tareas y actividades propuestas por el profesorado en las aulas.

El análisis del contexto sociocultural y familiar, según lo expuse en otro trabajo (Bautista, 1994), permite entender mejor la génesis de estas formas extralingüísticas. El bajo interés cultural y académico, unido a dinámicas de vida orientadas frecuentemente a la consecución de objetivos económicos, dificultan que esos grupos hagan otros aprendizajes y tengan otras motivaciones y experiencias en sus ambientes. Son adquisiciones que permiten expresarse con más códigos y entender más ampliamente el contexto y a relacionarse con él.

* El *segundo* factor, vinculado al primero, es la *escasa relevancia que tiene la cultura escolar o académica* para esos jóvenes. Esta irrelevancia de los contenidos del curriculum se explica, en parte, por la forma de seleccionarlos y por los planteamientos que subyacen respecto a las tareas que se desarrollan para que esos elementos de cultura sean aprendidos. Esto sucede cuando tanto la forma de elegir los contenidos como las propuestas de trabajo están orientadas, básicamente, desde una racionalidad técnica.

Entre otros aspectos, se olvida que en la enseñanza se alcanzan siempre más objetivos que los inicialmente previstos y que la definición conductual de los mismos encaja mejor en unas materias que en otras. También se olvida que la fragmentación de los objetivos generales en objetivos específicos y, posteriormente, en operativos, conlleva una ruptura de la coherencia, de la estructura y del significado que tienen esos contenidos en la cultura, en general, y en la vida del alumnado, en particular.

Para llegar a unos objetivos generales lo primero que tiene que hacer un profesor o profesora es reflexionar y ser consciente de ellos, y no plantearse de forma fragmentada para intentar conseguirlos trabajando pequeños propósitos, pensando

que la suma de éstos les llevará a metas o fines más amplios y deseados. Además, tal fragmentación lleva consigo el diseño de tareas simples y, con frecuencia, desvinculadas unas de otras, descontextualizadas, sin unidad de proyecto, sin sentido y sin relevancia para los alumnos y alumnas. Recientemente, sobre este factor, Torres (1997) ha propuesto que los programas de educación antidiscriminatoria tienen que prestar una atención especial a la realidad que se pone delante del alumnado, pues el entusiasmo por aprender está relacionado con la significatividad de los contenidos culturales que se trabajan en el aula.

Es evidente que la formación que recibe el profesorado desde la racionalidad técnica del curriculum no es suficiente para afrontar con calidad esas situaciones únicas y emergentes en los procesos de interacción con esos grupos de jóvenes. Las profesoras y profesores deben ser formados como investigadores en la acción, capaces de actuar y de tomar decisiones con la información resultante de sus juicios reflexivos. Asimismo, más que destrezas, el profesorado debe ser preparado para el desempeño de una serie de competencias que le permitan analizar, debatir, valorar,.. junto a otros su trabajo y la relevancia que éste tiene para su alumnado. Consecuentemente, deberá de ser formado para orientar sus actuaciones y planes de trabajo utilizando ese conocimiento generado en las discusiones sobre su práctica educativa. Esta es una formación muy pertinente para que profesoras y profesores planteen una enseñanza situada que lleve a un aprendizaje relevante.

Evidentemente, además de formación bajo una racionalidad práctica-situacional y crítica-transformativa, el profesorado necesita tener unas condiciones institucionales más adecuadas en cuanto a medios, ratio, disponibilidad de espacios y tiempo... pues el ambiente tan estresante que normalmente vive en el centro, sobre todo en

las etapas obligatorias, difícilmente favorece realizar un trabajo sosegado que le lleve a plantear individual y grupalmente unas situaciones de enseñanza de calidad dirigidas a grupos diversos personal, social y culturalmente.

* Un *tercer y último factor* emerge al entender a ese grupo de "trastos" como una *subcultura*. Al reflexionar sobre las categorías explicativas precedentes, se ha fraguado una consideración del grupo que permite entenderlo como fenómeno social: como una subcultura. Esta consideración se justifica porque estos jóvenes, al unirse en grupo, poseen una forma de vida típica que les permite conseguir muchas de las cosas que se proponen y, de esta forma, satisfacer sus necesidades. A veces tan tristes como, al ver que "lo tienen todo perdido", esperar a tener la edad para dejar el colegio pero, hasta ese momento, "pasárselo lo mejor posible dentro de las aulas".

Esta subcultura se gesta por la afinidad de intereses y situación académica que tiene el grupo de "trastos". Las actitudes y acciones que desarrollan generan unos vínculos afectivos entre sus miembros. Estas sensaciones y experiencias perfilan unos propósitos comunes. Para alcanzarlos se adoptan una serie de estrategias también afines a todos ellos. Estas, a su vez, hacen emerger una perspectiva común, desde la que pueden percibir todos los elementos del contexto de la misma forma. Esta situación análoga les lleva a otorgar unos mismos significados a los hechos y eventos que acontecen a su alrededor. Como estos puntos de vista comunes se mantienen durante un tiempo prolongado, consecuencia de las acciones y reacciones del grupo con su ámbito escolar, entre sus miembros se desarrolló:

- una comprensión amplia de sus respectivas historias y formas de vida,
- un lenguaje,
- una organización,

- unos comportamientos,
- unos valores,...

o lo que es lo mismo: una subcultura.

Es evidente que los anteriores factores no explican en su totalidad por qué un grupo de jóvenes que asistió a un centro escolar tuvo conflictos con el profesorado, terminando en un grupo marginal, y por qué otros jóvenes de esa misma institución no tuvieron tales dificultades y no terminaron en un grupo semejante a aquél. Se precisan, pues, otras categorías explicativas. De momento, voy a ilustrar cómo, al menos las tres detectadas y expuestas anteriormente, han estado presentes tanto en la década de los 70 como actualmente, en los 90.

"Trastos" en colegios, antes de la creación de los consejos escolares

Para entender cómo los tres factores anteriores estuvieron presentes antes de la creación de los Consejos Escolares, según anuncié al principio de este artículo, voy a presentar algunas conclusiones del estudio de un grupo de trastos de un colegio realizado a finales de los años 70.

¿Cómo llegué a conocer a estos "trastos"?

La relación con este grupo se inició en 1978. Estuvo motivada por la necesidad de mantener contacto con un joven que entró a formar parte de ella. Era uno de los cuatro que, procedentes del Tribunal Tutelar de Menores, vivían conmigo al haber aceptado su "guardia y custodia". Antes de renunciar a ellas tenía que saber, al menos, dónde estaba y qué hacía cuando salía, cuando no iba al colegio y, en algunas ocasiones, cuando no dormía en el piso. Estas intenciones llevaron a un entendimiento entre los diferentes ac-

tores de aquel escenario, pues después de unas aproximaciones y gestiones hechas por quien narra esta historia, ante agentes del orden público para resolver los conflictos que habían tenido algunos de estos jóvenes, fui aceptado por éstos a pesar de las diferencias de base existentes: diez años más, tener un trabajo y un horario... Así pues, es desde este conocimiento desde donde voy a cuestionar el papel que tiene la escuela en una sociedad plural y diversa culturalmente, y desde donde voy a proponer unos requisitos para la construcción de un currículum multicultural y antidiscriminatorio.

Sobre el primero de los factores, he de señalar que a los códigos de comunicación específicos de aquellos "trastos" hay que añadir el aspecto físico poco cuidado, casi siempre despeinados, con la ropa desatendida y puesta de forma tan estafalaria que daban una imagen poco encajable dentro de la "normalidad estética" de la cultura donde vivían. A esto había que añadir las formas extralingüísticas de expresión. Utilizaban una entonación agresiva y carente de modulación, y sus gestos eran bruscos e inarmónicos. Estas formas de expresión y comunicación, surgieron del ambiente donde vivían (tal vez por observación y aprendizaje vicario) y se mantuvieron en el grupo.

Esos jóvenes "trastos" usaban tales formas lingüísticas sin tener presente el contexto. De esta manera, se dirigían al profesorado utilizando expresiones como: "¡eh tú! ¡oye! que has puesto en la pizarra?". No utilizaban el término "usted" para dirigirse a las personas adultas, ni utilizaban expresiones deseadas por el propio profesorado, según reconoció en las entrevistas, que "socialmente están reconocidas para manifestar respeto y cortesía"; son expresiones tales como: "por favor, ¿podría usted...?" o "¿sería tan amable...?".

Respecto al segundo de los factores señalados, a finales de los 70, el currículum

ofrecido al profesorado de nuestro país (los Programas Renovados) se basaba en la definición de objetivos en términos de conductas observables que debía mostrar el alumnado al realizar unas actividades, que también se proponían en los citados Programas.

Es así como el profesorado que a finales de los años 70 impartía docencia al grupo donde estaban los "trastos", se encontraba desasistido en formación y, por lo tanto, muchas de las situaciones de enseñanza que planteaban eran irrelevantes para su alumnado, y cuando emergían situaciones conflictivas, originadas por la oposición y resistencia que ofrecía ese grupo de jóvenes, con frecuencia no respondía con coherencia.

La irrelevancia de la cultura escolar queda así explicada por la desconexión de las tareas y contenidos de la cultura con las preocupaciones vitales e intelectuales de esos jóvenes y, también, por la descualificación profesional que, normalmente, tenía el profesorado en aquellos momentos.

Finalmente, respecto al tercer factor, aquel grupo de "trastos" fue entendido como una subcultura porque poseía todas las características estructurales, dinámicas, de normas y valores... que son necesarias para poder ser considerado como tal. Como subcultura, el grupo era un medio que facilitaba las manifestaciones de sus jóvenes miembros frente a una cultura institucional y oficial que, con frecuencia, olvidaba sus puntos de vista, necesidades, expectativas, frustraciones y, sobre todo, cómo interpretaban y significaban a partir de las experiencias que tuvieron al relacionarse con el contexto físico y sociocultural en el que habitaban.

Los conflictos constantes que mantuvieron los "trastos" con un elevado número de profesores/as desembocaron en la expulsión de aquéllos.

a) Replantear la formación del profesorado

Si la institución escolar quiere ser un lugar de diálogo y de relación entre grupos sociales diferentes, el curriculum multicultural exige un *marco democrático de decisiones* sobre los contenidos en el que los intereses de todos estén representados.

Este es un requisito básico, necesario pero no suficiente, para que la escuela dé respuesta a la diversidad cultural. Se han de incluir enfoques diferentes respecto a los distintos grupos de contenidos, suprimiendo, a su vez, estereotipos culturales. Pero no basta con esa selección de elementos multiculturales, pues la cultura real que viven y experimentan los alumnos y alumnas es algo más que lo recogido en los programas de contenidos, como es el sistema de comportamientos y valores, los códigos de comunicación existente en toda escuela y que terminan siendo aprendidos por ellos/as al vivir de forma prolongada ese ambiente. Como se ha expuesto antes, no todo el alumnado entiende y acepta esa cultura escolar y termina abandonándola y refugiándose en subculturas marginales.

Ante esto, no es suficiente un buen talante democrático por parte de la Administración de Educación de un país, sino que es necesario formar al profesorado, padres, madres y demás miembros de la comunidad educativa para que tengan la capacidad de participar activa y críticamente en la toma de decisiones.

Dentro de este requisito general de formación, para la existencia de un curriculum multicultural en la escuela, se ha de señalar con especial atención la *capacitación docente*. Preparación que ha de llevar al profesorado a ser consciente entre otros aspectos de:

- que la selección de contenidos es un sesgo cultural. Por ejemplo, no es frecuente encontrar en los proyectos educativos contenidos temáticos relaciona-

dos con el problema del hambre, los malos tratos, las consecuencias del consumismo, el crecimiento de las armas nucleares, la disparidad de riqueza entre países desarrollados y los denominados del "tercer mundo",...

- que los recursos y materiales utilizados en la enseñanza en muchas ocasiones restan posibilidades para contemplar la diversidad,
- que las formas de organizar los espacios y los tiempos en los centros escolares responden a planteamientos culturales muy concretos. Hay formas de vida en determinadas culturas que no están sometidas al control horario. Además, si la escuela quiere convertirse en una comunidad democrática debe eliminar la dicotomía organizativa: tiempo fuera del centro versus tiempo dentro de las aulas. Esta organización de espacios y tiempos debe posibilitar la diversidad de tareas.
- que los sistemas de actividades y comportamientos desarrollados en una escuela obedecen a normas éticas y de relación propias de determinadas capas de población. Por ejemplo, en nuestra cultura se valora positivamente ir aseado, hablar cuando te pregunten, sentarse correctamente; y hay otras donde lo propio es no llevar zapatos, no utilizar en el cuidado personal herramientas como el peine, la plancha,...

b) Volver a pensar sobre los recursos y materiales

Para que el uso, selección, organización y valoración de los medios en la enseñanza estén conectados con la experiencia vital de los diferentes grupos de alumnos y alumnas es preciso volver a pensar sobre las funciones que tienen asignados los recursos y materiales dentro de las culturas tecnológicas y de las culturas humanas.

Repensar los medios es descubrir los peligros que encierran ciertos usos de los mismos cuando están orientados por intereses económicos, políticos. Volver a pensar los recursos y materiales llevará a entender cómo muchas de las utilizaciones que se realizan no respetan la diversidad cultural, o cómo ciertas tecnologías se presentan como herramientas neutrales en su esencia. Volver a pensar los medios llevará, en definitiva, a proponer usos alternativos de los mismos; usos que lleven asociados preguntas como ¿quién decide dónde y qué tecnología hay que utilizar? ¿a qué necesidades e intereses sirven los recursos que se utilizan? ¿qué control ejercen estas herramientas y materiales sobre el trabajo que se desarrolla? ¿qué no puede hacer la tecnología?

¿Qué hacer en estos momentos?

Es evidente que los anteriores requisitos son a largo plazo, pero en estos momentos hay centros que, por su situación concreta, necesitan con urgencia acoger a diversas minorías. ¿Cómo decidir los contenidos que favorezcan ese multiculturalismo? Gimeno (1992) propone tres estrategias:

- 1) Introducir *unidades específicas* de contenido acompañadas de materiales dedicados a países, y sistemas culturales diferentes del propio.
- 2) Modificar el área curricular que parece más propicia a la introducción de elementos interculturales. En nuestro contexto es el área de CC. Sociales, la que hay que modificar porque ha sido una yuxtaposición de la Geografía y la Historia. Es preciso utilizar el conocimiento de esas disciplinas y de otras para tratar hechos y problemas sociales.
- 3) Introducir el pluralismo cultural en todos los componentes del currículum real, transformando las prácticas escolares.

Estrategias que requieren un marco democrático de decisiones en la institución escolar con el fin de que las minorías culturales, como la de los "trastos", se vean reflejadas en la escolarización. Pero además de estos contenidos multiculturales se precisa una actitud y mentalidad diferente de los miembros de la comunidad educativa y de los editores de materiales para que la escuela deje de ser una institución integradora de subculturas dentro de la cultura hegemónica de la que dependen y a la que sirven.

Respondiendo al título de este último apartado ¿qué hacer en estos momentos? un camino posible a seguir es cambiar el tipo de escuela que tocó y toca vivir a esos grupos de "trastos".

Analizando sus manifestaciones sobre la actividad que realizan dentro de las aulas, se puede afirmar que en la mayoría de ellas *no se enseña para la comprensión*, según la entienden Stenhouse (1984) y Elliott (1990). No se generan situaciones de trabajo que provoquen acciones, reacciones y contraste de pareceres entre alumnos/as, realidad y profesor/a.

Evidentemente, en esos centros escolares no se ha diseñado un proyecto educativo que esté dirigido a promover en el alumnado la elaboración personal o reconstrucción de los significados y elementos de sus culturas y de las situaciones de vida que presenta la escuela a través de los contenidos que selecciona e imparte.

En esta línea argumental, Pérez Gómez (1997) reivindica provocar la subjetivación o fortalecimiento del sujeto para unir algo que separó la modernidad: la razón dentro del sujeto y de la comunidad. Concretamente apuntó:

"...si las certezas situacionales deben surgir de la búsqueda compartida, de argumentos apoyados en la reflexión personal, en el contraste de pareceres y en la experimentación y evaluación de proyectos democrática-

mente estimulados y controlados; si la gestión de la vida pública de modo que ampare la libertad individual, garantice la igualdad de oportunidades y proteja las manifestaciones diferenciales y las propuestas minoritarias, ha de ser el resultado del consenso, de la participación democrática, informada y reflexiva de los componentes de la comunidad social, la emergencia y fortalecimiento del sujeto se sitúa como el objetivo prioritario de la práctica educativa".

(Pérez Gómez, 1997, p. 63)

Apple y Beane (1997) avalan este planteamiento mediante lo que han denominado "currículum democrático":

"Un currículum democrático invita a los jóvenes a despojarse de su rol pasivo de fabricantes de significado. Reconoce que las personas adquieren conocimiento tanto estudiando las fuentes externas como participando en actividades complejas que requieren que construyan su propio conocimiento"

(Apple y Beane, 1997, p. 34)

De no existir tal currículum, los centros en vez de trabajar de forma significativa y relevante con los alumnos y alumnas, contextualizando tareas y contenidos, se limitan a desarrollar actividades prescritas desde fuera, que ignoran las circunstancias de cada centro y que provocan aprendizajes sin sentido.

Sólo el alumnado "estatua", que acepta la legitimidad de la autoridad del profesor y el aplazamiento de recompensas, y que sabe soportar este tipo de tareas, recibe la aprobación institucional.

Muchos de estos centros escolares, o recomponen sus prácticas preocupándose por una enseñanza para la comprensión, una enseñanza situada que lleve a unos aprendizajes relevantes, o llegarán a ser instituciones promotoras de aprendizaje rutinario y detentadoras de una cultura marginal y que, a su vez, será marginante para quienes se opongan a ella.

Ha quedado claro que la función y el rol que tenía la institución escolar a finales de los años 70 y sigue teniendo en los 90, no es precisamente un papel social, es decir, abordar los déficits culturales y compensar los desajustes sociales que puedan arrastrar unas/os alumnas/os, a veces como consecuencia de los conflictos que puedan vivir su contexto social y familias.

Sobre todo, esa función social no la tiene la institución educativa cuando sus centros trabajan de espaldas a los problemas y dinámica de la sociedad, cuando los contenidos de la cultura que se seleccionan como representantes de ésta se realiza para todos los centros de un país de forma unilateral por su Administración Educativa, y sobre todo cuando la escuela es un órgano de reproducción de hegemonías de poder, donde el profesor y la profesora son formados únicamente para que ejecuten y reproduzcan las prescripciones estandarizadas y definidas respecto a los contenidos fragmentados que se han de trabajar en las escuelas, los objetivos conductuales a conseguir y las actividades simples e irrelevantes que han de desarrollarse.

Lo sucedido en los centros escolares que han servido de muestras en este análisis, ha sido un ejemplo de cómo el currículum contemplado desde la racionalidad técnica convierte las escuelas en pregoneras de cultura formal, con frecuencia irrelevante para el alumnado y sementera de marginalidad para algunos jóvenes, cuando se desvincula de sus conflictos culturales y de los desajustes sociales que arrastran.

REFERENCIAS

- APPLE, M. y BEANE, J.A. (Comps) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- BAUTISTA, A. (1994). *Trastos en el colegio*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata. Madrid.

- ESTEVE, J.M. (1995). "Prevención y control". *Cuadernos de Pedagogía*, 234, 70-71.
- FERNÁNDEZ, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata-Paideia.
- GIL, F. (1992). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitaria*. Madrid: CIDE.
- GIL, F. (1993). "La participación democrática en los centros de enseñanza no universitaria". *Revista de Educación*, 300, 49-61.
- GIMENO, J. (1992). "Curriculum y diversidad cultural". *Educación y Sociedad*, 11, 127-153.
- MUÑOZ, E. (1995). "La respuesta democrática". *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 64-69.
- PÉREZ, A.I. (1997). "Socialización y educación en la época postmoderna". En VV.AA. *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Madrid: Editorial Popular, 45-65.
- PUIG, J. (1996). "La escuela, comunidad participativa". *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 28-34.
- SANTOS, M.A. (1996). "La democracia, un estilo de vida". *Cuadernos de Pedagogía*, 251, 50-54.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- TORRES, J. (1997). "Multiculturalidad y antidiscriminación". *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 30-34.

SUMMARY

In this paper we study the cultural diversity in a school. Exactly, the subculture of "rebels". The results show that many teacher education institutions in the Spain is to ignore this diversity and continue to prepare teachers for some mythical homogeneous society where everyone shares the characteristics of the dominant cultural group. We conclude what the School Council haven't aid the attention for the diversity cultural. This subcultures could assimilation de dominant culture or deserted of this school.

RÉSUMÉ

Dans cet article on étudie la diversité culturelle dans un collège. D'une manière concrète, la subculture des "rebelles". Les resultat montrent que la formation du professorat en Espagne ignoraient la diversité et préparent suivant la culture dominant. Nous pouvons finir que les Conseils Scolaires ne aide pas le travail avec le diversité de élèves. Cet subculture pourrait apprendre la culture dominant ou abandonner cet collège.

