

La reflexión compartida del profesorado como respuesta a la diversidad de una escuela multicultural

GRUPO DE INVESTIGACIÓN SOBRE MULTICULTURALISMO
Departamento de Didáctica. Facultad de Educación. UCM

Director del proyecto

José SALAZAR GÓMEZ

Miembros investigadores

Carmen ALBA PASTOR, Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ, Antonio BAUTISTA GARCÍA-VERA, Josefa CABELLO MARTÍNEZ, José Antonio GARCÍA FERNÁNDEZ, Eulogio GARCÍA VALLINAS, Marisol JIMÉNEZ BENEDIT, María Nieves LEDESMA MARÍN, Evaristo NAFRÍA LÓPEZ, Donatila NIETO MUÑOZ, Pilar ORTIZ DE URBINA GUIJO, Laura RAYÓN RUMAYOR, Antonia RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, Concha SÁNCHEZ BLANCO y Pilar SÁNCHEZ HÍPOLA

1. Planteamiento de la investigación

En una sociedad democrática, 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, la escuela 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 diseño de un plan de cultura o *curriculum multicultural*, entendiendo el multiculturalismo como el respeto a la diversidad de ideas, valores, intereses... dentro de una sociedad, 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.

La reflexión en torno a la calidad de la enseñanza no puede en ningún caso plantearse al margen de las relaciones entre calidad e igualdad de oportunidades. Una educación de calidad para todos significa dar prioridad a aquellos que se incorporan al sistema educativo en una situación de desventaja, por razón de sus características personales, sociales o culturales.

Para que la escuela actual de respuesta a la diversidad cultural es preciso una serie de transformaciones estructurales, curriculares, etc. que rompan las limitaciones existentes en la educación formal, sobre todo en sus etapas obligatorias. Ya que esta escolaridad es el lugar en el que hay que analizar la diversidad de una cultura general comprensiva para todos como respuesta a un problema de igualdad de oportunidades, que esté basada y respete las diferencias. Es decir no se trata de una educación igual para todos sino que se preste atención prioritaria a los/las alumnos/as con necesidades educativas especiales, o que pertenecen a minorías étnicas o culturales o a grupos socialmente desfavorecidos.

Este trabajo se centra en dos aspectos:

A) *Replantearse 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.

Éste es un requisito básico, necesario pero no suficiente, para que la escuela de respuesta a la diversidad cultural. Se ha de incluir enfoques culturales 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 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 los alumnos al vivir de forma prolongada ese ambiente. Como se ha expuesto antes no todos los alumnos entienden y aceptan esa cultura escolar y terminan abandonándola y refugiándose en subculturas marginales, cerrándose el paso para luchar y defenderse en las mejores condiciones posibles en el escenario social.

De esta forma, no es suficiente un buen talante democrático por parte de las administraciones de educación de un país, sino que es necesario formar al profesorado, padres y demás miembros de la comunidad educativa para que tengan la capacidad de participar activa y críticamente en la toma de decisiones. Son los centros y sus órganos de representación, y no el profesor aislado, la unidad del sistema en que deben planificarse los procesos educativos teniendo presente la diversidad del alumnado con el que se trabaja.

Dentro de este requisito general de formación, para la existencia de un *currículum 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 educación intercultural es una realidad deseable y una necesidad de todo centro escolar ya que estamos en una sociedad multicultural,
- que la cultura escolar no es representativa de todos los aspectos y dimensiones de la cultura de la sociedad en la que surge el sistema escolar, produciéndose un sesgo en la selección de contenidos. Por ejemplo, no es frecuente encontrar en los proyectos educativos contenidos temáticos relacionados 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 tareas 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 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 y políticos. Volver a pensar los recursos y materiales llevará a entender cómo muchas de las utilidades 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?...

Ambas estrategias requieren un marco democrático de decisiones en la institución escolar con el fin de que las minorías culturales, 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.

¿Qué propuestas hay planteadas en estos momentos para dar respuesta a esta problemática?

Es evidente que los anteriores requisitos son a largo plazo, pero en estos momentos hay centros (entre ellos los dos seleccionados como casos para este proyecto de investigación), 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, tradiciones, arte y valores culturales diferentes.
2. Modificar el área curricular que parece más propicia a la introducción de elementos interculturales. En nuestro contexto es el área de CC. Sociales, que hay que modificarla 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.

Es muy posible que en esos centros escolares no se haya diseñado un proyecto educativo dirigido a promover en los alumnos la elaboración personal o reconstrucción de los significados y elementos de sus culturas (y subculturas) y de las situaciones de vida que presenta la escuela a través de los contenidos que selecciona e imparte. Con este proyecto de investigación queremos conocer el valor que tienen en cada uno de los dos centros escolares diferentes procedimientos para seleccionar contenidos culturales y distintos planteamientos sobre la organización y distribución de espacios y tiempos, así como la incidencia de éstos en las diversas tareas diseñadas para dar respuesta a la diversidad cultural que accede a esos colegios.

2. Objetivos de la investigación

— Esta investigación se propone favorecer la reflexión sobre qué estructura curricular es la más adecuada y cómo ir posibilitando una mentalidad distinta en profesores, padres, alumnos, administradores y agentes que confeccionan los materiales curriculares, que permitan dar recogida y posibilitar la expresión y desarrollo de la singularidad.

— Conocer los principios que orientan la selección de cultura y la preocupación de los mismos para dar respuesta a la diversidad así como revisar modelos de planificación y organización del tiempo analizando la adecuación de éstos a la diversidad de tareas, así como las limitaciones que impone a la misma la dualidad entre tiempo escolar y extraescolar.

— Analizar las posibilidades que tienen los procesos de investigación-acción para cambiar los aspectos necesarios de los centros y ayudar al profesorado para dar respuesta a la diversidad.

3. Metodología y técnicas de investigación

Respecto a la *metodología de investigación* utilizada, es preciso indicar que las características de los elementos objeto de estudio, principios de procedimiento y formas de organización de espacios y tiempos en centros escolares que imparten enseñanza en etapas obligatorias, aconsejaron situarnos dentro de los paradigmas científicos interpretativos (Toulmin, 1977; Moulines, 1982;...) y, por lo tanto, que se utilizase un modelo de investigación etnográfico basado en la *observación participante* en dos colegios públicos (casos) con el fin de conocer cómo afectan las peculiaridades de cada uno de ellos a la respuesta que dan a la diversidad cultural y a los procedimientos utilizados para cambiar el centro a la vez que se perfecciona a los/las profesores/as.

Siguiendo los presupuestos básicos de este enfoque cualitativo de investigación, el acercamiento a la comprensión de las formas de trabajo existentes en ambos centros nos debe permitir conocer algunos elementos que expliquen su génesis, comportamientos y actitudes de los docentes ante el contexto sociocultural de los alumnos. De igual forma no se pretende utilizar categorías de registro de datos ni unidades de análisis preconcebidas, sino que serán las informaciones surgidas en los procesos de acción las que se utilizarán para especificar los elementos de observación posterior. Así pues, la obtención, el análisis y la interpretación de datos se realizará de forma simultánea y coordinada a lo largo de todo el estudio.

Las informaciones se obtendrán mediante entrevistas y observación directa de la acción (Erickson, 1990; Goetz y Lecompte, 1988;...). La subjetividad de las interpretaciones se controlará utilizando procesos de triangulación (Woods, 1987; Taylor y Bogdan, 1986; Elliott, 1993...)

Con esta metodología etnográfica de investigación se tiene presente las dimensiones fenomenológica y ecológica de los procesos sociales. La primera considera que el comportamiento de los sujetos es más de lo que puede ser deducido de las manifestaciones externas y conductas observables y debe interpretarse desde la percepción y significados de quienes vivencian esos hechos. Por esto, en algunos momentos de la elaboración de los datos se mantendrán entrevistas con estos jóvenes para dar el significado preciso a algunos de los hechos de los que fueron agentes.

Desde la dimensión ecológica se pone de manifiesto que los significados dados a los diferentes elementos del currículum se ven influenciados de forma compleja por el contexto en que se producen.

Ante este punto de vista, se considera el colegio como un contexto multicultural en el que se producen intercambios simbólicos de forma que los acontecimientos que configuran la vida cotidiana son construidos a partir de la interacción entre los miembros de la misma.

Esta dimensión ecológica, característica de las metodologías de investigación cualitativa, proporciona, pues, un modelo de análisis que posibilita comprender las redes de intercambios y los flujos de significados que configuran las distintas culturas que conviven en el contexto del aula. Es decir, desde esta perspectiva los espacios sociales escolares son considerados como sistemas vivos donde sus elementos se definen y construyen en función de sus diferentes marcos conceptuales, intereses, valores y tradiciones que aportan los sujetos que participan en el desarrollo del currículum real.

Por tanto, desde este punto de vista ecológico, el contexto físico, social y cultural, emerge como elemento relevante de la investigación etnográfica. Entendiendo que éste no sólo se limita al ambiente inmediato (microsistema y mesosistema según Bronfenbrenner, 1987) donde ocurren las acciones, sino que hace referencia a otros entornos institucionales más alejados (macrosistemas) pero que condicionan y determinan lo que ocurre en el contexto inmediato.

Por ello, la metodología de observación participante es una técnica etnográfica muy adecuada para conocer el desarrollo del currículum multicultural pues permite obtener las percepciones y concepciones culturales de sus miembros y los constructos que organizan su contexto físico, social y cultural. Para ello se precisa una observación persistente y continuada y la participación de todos los agentes en la interpretación y explicación, desde sus procesos culturales, de lo acontecido en los diversos procesos de construcción y desarrollo curricular.

4. Bibliografía

- BRONFENBRENNER, V. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.

- ELLIOTT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata-Paideia.
- ERICKSON, F. (1990): «Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza», en WITROCK, M. C. (1990): *La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación* (tomo II). Madrid: Paidós-MEC.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992): «Currículum y diversidad cultural», en *Educación y Sociedad*, núm. 11, pp. 127-153.
- GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- MOULINES, U. (1982): *Exploraciones metacientíficas*. Madrid: Alianza-Universidad Textos.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1984): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- TOULMIN (1977): *La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.