

LA ENSEÑANZA COMO PRÁCTICA CULTURAL: LA GESTIÓN DE AULAS DIVERSAS

Teaching as a cultural practice: managing diverse classrooms

L'enseignement comme pratique culturelle: la gestion des classes multiculturelles

Rosa M.^a RODRÍGUEZ IZQUIERDO

Universidad Pablo de Olavide. Ctra. de Utrera, km 1. 41013 Sevilla.

Correo-e: rmrodizq@upo.es

Recibido: 29/07/2010; Aceptado: 09/11/2010; Publicado: 01/06/2011

BIBLID [0212-5374 (2011) 29, 1; 53-70]

Ref. Bibl. ROSA M.^a RODRÍGUEZ IZQUIERDO. La enseñanza como práctica cultural: la gestión de aulas diversas. *Enseñanza & Teaching*, 29, 1-2011, 53-70.

RESUMEN: La enseñanza es un proceso cultural. En este sentido, las acciones que tienen lugar dentro de este proceso responden a unos supuestos culturales que modelan los objetivos predefinidos que marcan el contenido, el tratamiento educativo, la evaluación, las relaciones entre los agentes, etc. Por ello, es de suma importancia no sólo hacer explícita esta realidad cultural de la enseñanza sino también reflexionar críticamente sobre ello. En este artículo nos centramos en las cuestiones de la enseñanza y el aprendizaje en contextos de diversidad cultural desde el marco teórico de la teoría sociocultural y sociopolítica.

Si vamos a Google y escribimos las palabras claves «gestión del aula» se generan más de 6,5 millones entradas. Sin embargo, cuando escribimos «la gestión de aulas diversas», sólo hay 200.000 entradas. Esto indica que la gestión del aula es un tema

ampliamente explorado, mientras que el trabajo acerca de cómo administrar un aula diversa culturalmente es todavía limitado.

El objetivo de este artículo es proporcionar un marco que permita al profesorado utilizar sus conocimientos culturales para gestionar con eficacia las aulas. En este trabajo, se plantea que crecer en la conciencia cultural de los procesos de enseñanza mejora los procesos, los aprendizajes y, por lo tanto, la calidad de la enseñanza.

Palabras clave: enseñanza, cultura, expectativas, conciencia cultural, educación intercultural.

SUMMARY: Teaching is a cultural process. Actions that take place in this process are influenced by some cultural assumptions which shape pre-defined objectives and affect content, educational treatment, assessments, and relationships among participants. It is, therefore, of utmost importance not only to make explicit the cultural reality of education, but also to think critically about it. In this paper, we focus on the issue of teaching and learning in the context of cultural diversity from a socio-cultural and socio-political theoretical framework.

The keywords «classroom management» it generates over 6.5 million hits in google.com. However, when we type «managing diverse classrooms», there are only 200,000 hits. This divergence indicates that classroom management is a widely explored topic, while work about how to manage a cultural diverse classroom is still limited.

The aim of this paper is to provide a framework for teachers to use and improve their cultural knowledge to manage classrooms more effectively. This article argues that growth in cultural awareness of the teaching process improves the quality of teaching and, therefore, students' learning.

Key words: teaching, culture, expectations, cultural awareness, intercultural education.

RÉSUMÉ: L'enseignement est un procès culturel. Dans ce sens, les actions qui ont lieu dans ce procès se correspondent avec des différents modèles cultureaux. Ces modèles déterminent parmi d'autres les objectifs prédéfinis de contenu, le traitement éducatif, les critères d'évaluation et les relations avec les différents acteurs. C'est pour cela qu'il est extrêmement important de souligner la dimension culturelle de l'enseignement et d'encourager la réflexion critique sur cette question. Cet article analyse les questions liées à l'enseignement et à l'apprentissage dans un contexte multiculturel du point de vue des théories socioculturelles et sociopolitiques.

Si on introduit les termes «gestion des classes» sur Google, on trouvera plus de 6 millions et demi de résultats. Pourtant, le terme «gestions des classes multiculturelles» ne nous donnera que 200.000 résultats. Cela démontre que, tandis que la communauté scientifique s'intéresse souvent sur la question de l'organisation de la classe en général, la recherche sur le sujet spécifique des classes multiculturelles reste encore un domaine largement inexploré.

Le but de cette recherche est de proportionner un cadre permettant aux professionnels de l'enseignement d'utiliser ses propres ressources culturelles pour gérer les groupes d'élèves plus efficacement. Il est soutenu que la formation dans un contexte de conscience culturelle améliore le processus d'apprentissage et la qualité de l'enseignement par conséquent.

Mot clés: enseignement, culture, expectativas, conscience culturelle, gestion des salles multiculturelles.

1. INTRODUCCIÓN: EL DESAFÍO DE LA DIMENSIÓN CULTURAL DE LA ENSEÑANZA

Vivimos en un momento histórico en el que hemos avanzado en la comprensión colectiva de la necesidad de reconocer la diversidad cultural como un hecho necesario. En la sociedad actual existe un gran consenso en considerar que la realidad social es cada vez más heterogénea; heterogeneidad que se observa en muy distintos aspectos, y uno de ellos, el cultural, es cada día más importante y notable gracias a los movimientos de población, la inmigración y la facilidad para las comunicaciones y el intercambio de información. En un mundo cada vez más globalizado nuestras fronteras se han ampliado y los grupos humanos son cada vez más plurales y diversos. Según los expertos (Kymlicka, 1996; Kymlicka y Norman, 2000) el siglo XXI es el siglo de la interculturalidad.

La realidad educativa es un reflejo de la realidad social de la que forma parte. En consecuencia, las aulas también son culturalmente más diversas. Los procesos de enseñanza no están ajenos a la diversidad cultural. Con mayor frecuencia, como resultado de los movimientos migratorios, en las aulas se congregan escolares y estudiantes universitarios procedentes de diversos orígenes culturales. Muchos de estos estudiantes no son originarios de países en los que se habla castellano, por lo que es importante no hacer suposiciones acerca de las estrategias para enseñar a estos estudiantes procedentes de contextos culturales cada vez más diversos.

Buena parte del debate sobre los desafíos de la enseñanza de estos estudiantes se ha centrado en estereotipos. Implícito en estos estereotipos subyace, en el acercamiento a estos estudiantes, un «nosotros» y un «ellos» y una perspectiva del déficit de este grupo de alumnos, como personas a las que tal vez les «faltan» las cualidades deseables para tener éxito en la educación como nosotros la entendemos. Sin embargo, esto simplemente no es verdad. Los estudiantes de diverso origen cultural son algunos de los que alcanzan el más alto nivel de rendimiento. Por ejemplo, el alto éxito académico alcanzado por los estudiantes asiático-americanos ha sido bien documentado en la literatura anglosajona (Chen, Stevenson, Haywood y Burgess, 1995; Kao, 1995; Sue y Okazaki, 1990).

En este nuevo escenario, el profesorado debe considerar las implicaciones para el aprendizaje y la enseñanza del aumento de estudiantes de diverso origen cultural. Es tiempo de que la didáctica reconozca la importancia de reflexionar sobre la dimensión cultural de la misma.

Con este artículo pretendemos, por un lado, reflexionar sobre el carácter cultural de la enseñanza con el objetivo de ayudar al profesorado a ser consciente de cómo la cultura impregna todas las acciones que realizamos en el contexto de aprendizaje y, por otro, ofrecer algunas pistas de cómo pueden ser culturalmente sensibles a los estudiantes y gestionar eficazmente la enseñanza sin tener que saber todo acerca de todas las culturas.

2. ¿QUÉ ES CULTURA?

Al hablar del proceso de enseñanza como una práctica cultural es importante volver la discusión al problema de la cultura. La cultura es un término difícil de definir. No nos damos cuenta de que está inmersa en nuestro propio ser, porque nuestros hábitos culturales, casi siempre, se desarrollan de una manera inconsciente. Sin embargo, debería ser concebida como la base de la actuación humana, ya que estructura las prácticas cotidianas del ser humano. No existe sólo una cultura con C mayúscula entendida como creación de obras maestras por ilustres autores, pintores, músicos, etc.; existe también la cultura con c minúscula que abarca aquello que todos los individuos pertenecientes a una lengua y cultura comparten y dan por hecho.

Por cultura entendemos aquí, ante todo, una manera de compartir, de dar sentido a la experiencia, basada en una historia compartida. Junto a la lengua, está el componente relacional, emocional y afectivo, aspectos fundamentales de la cultura cuyo conocimiento resulta indispensable para que el acto didáctico, acto comunicativo por excelencia, adquiera su verdadera dimensión. En este sentido, deberíamos hablar más bien de culturas, siendo conscientes de que al no existir una sola cultura, sino multitud de culturas y formas de construir el significado, mientras más visibles hagamos estas culturas en el aula, más rico será el contexto de aprendizaje del que participan los estudiantes.

La/s cultura/s define/n un mundo simbólico que posee una cierta racionalidad; por lo tanto, la enseñanza partiendo de objetos culturales puede estar en función de muchas formas de entender el proceso de aprendizaje y atribución de significados. La enseñanza no puede partir del supuesto de que los objetos culturales del currículum están definidos previamente con independencia de los estudiantes y que solo tienen que ser transmitidos a éstos para su aprendizaje. Entre los roles más importantes que desempeña el docente está el de servir de mediador de la cultura y no solo, como se creyó tradicionalmente, transmitir los conocimientos propios de la materia que enseña. Como resultado, la enseñanza constituye una acción de mediación que refleja formas de comportamiento que se organizan y que son definidas de una manera cultural, en función de los patrones culturales aceptados por el grupo al que se pertenece, los cuales se adquieren a través de la interacción que mantienen los actores y se transmiten a los estudiantes a través de los instrumentos que dicho grupo utiliza para su comunicación.

De esta manera, en particular desde la perspectiva sociocultural y de la teoría de la acción mediada, cuando llevamos a cabo una acción educativa con cualquier colectivo no existe una forma de no estar culturalmente situados, por lo que deberíamos considerar «a los agentes, sus acciones dirigidas a metas con ciertos propósitos definidos, el escenario en donde se desarrollan tales acciones y los fines que los motivan, así como los instrumentos que utilizan para la comunicación» (Martínez Rodríguez, 2006: 15-23).

3. FORMAS DE VER LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Probablemente para muchos lectores la proposición que sirve de título a este artículo resulte una obviedad. Sin embargo, por desgracia esto no es así para la mayoría de los investigadores, ni mucho menos para un elevado número de educadores encargados de la práctica educativa. El reconocimiento de esta situación demanda que, aunque muchos profesores den el asunto por sabido, sea necesario profundizar en el debate sobre las implicaciones prácticas en el aula de considerar la enseñanza como una práctica mediada culturalmente.

Greeno, Collins y Resnick (1996) resumen tres perspectivas epistemológicas como marco para el análisis de la enseñanza y el aprendizaje. Estas tres perspectivas son: la perspectiva empirista (a veces llamada objetivista), la perspectiva racionalista (a veces llamada constructivista) y la perspectiva sociohistórica (a veces llamada sociocultural o situacional). Tal como se define en este marco, el punto de vista empirista considera el conocimiento como un fenómeno externo al estudiante que existe independientemente de él. Como consecuencia, el conocimiento consiste en el dominio de las asociaciones entre estos objetos que conforman la realidad. Se «aprende» a través de la profundización y la ampliación de la comprensión de estas asociaciones. Una de las implicaciones que se derivan de esta perspectiva es que las evaluaciones estandarizadas constituyen un buen indicador del dominio de la materia. La perspectiva racionalista considera el conocimiento como existente en la mente del alumno, cuando él o ella interactúan con el ambiente de aprendizaje. Por tanto, el conocimiento es «construido» a través de un proceso de interacción con el conocimiento previo del alumno. Uno de los supuestos de este enfoque incluye que la forma en que el estudiante interactúa con la materia es un buen indicador del dominio de la misma. Por último, la perspectiva sociohistórica busca el conocimiento existente en las relaciones entre los miembros de la sociedad y los artefactos creados en la misma. El aprendizaje ocurre cuando el estudiante se involucra en la actividad social y se convierte en miembro de las comunidades de práctica. Desde esta visión se entiende que la creación de un artefacto es un buen indicador de que el estudiante se está convirtiendo en un miembro de la «comunidad de práctica».

Cada una de estas aproximaciones es complementaria a las demás y presupone distintas formas de acercarse a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde este punto de vista, aunque se trata de diferentes enfoques de un mismo fenómeno,

cada una de estas perspectivas tiene una opinión diferente sobre la naturaleza del conocimiento, del pensamiento y de la enseñanza y del aprendizaje. Otra visión es la que Greeno, Collins y Resnick (1996) sugieren sobre el enfoque histórico-social como un mediador de los otros dos, que permite resolver los conflictos entre ellos y compensar las deficiencias de cada uno. En resumen, la perspectiva sociohistórica tiene como unidad de análisis: el acontecimiento histórico y en este caso están contenidas tanto las asociaciones que componen el conocimiento (desde una perspectiva empirista), como las interacciones de los estudiantes con el ambiente de aprendizaje (desde una perspectiva racionalista). Además añade el concepto de la «inteligencia colectiva» de Vygotsky. Es decir, la idea de que la inteligencia humana se manifiesta por interacción.

Basados en las exploraciones de Vigotsky expandidas por sus seguidores, en este artículo nos centramos en las cuestiones de la enseñanza y el aprendizaje en contextos de diversidad cultural desde la perspectiva sociocultural y la teoría sociopolítica (Giroux, 1992; Nieto, 2002), que establece que nuestro pensamiento en general, y las funciones mentales superiores en particular, están por definición mediados culturalmente; y que no hay forma de no estar culturalmente situados cuando llevamos a cabo una acción, generalmente acorde con los patrones aceptados por el grupo social al que se pertenece (acción mediada).

Muchos de los teóricos socioculturales (Gay, 2003; Ladson-Billings, 1995; Nieto y Bode, 2008; Sleeter, 2008; Trueba y Delgado-Gaitán, 1988) sitúan a las personas en sus contextos de vida comprendiéndolas desde dentro de sus escenarios culturales, sociales y políticos. De acuerdo con Nieto (2000: 383), la cultura son «los valores, las tradiciones, las relaciones sociales y políticas y la visión del mundo creado, compartido y transformado por un grupo de personas unidas por una historia común, la ubicación geográfica, el idioma, la clase social, y/o la religión». Las variables clase social y género son cruciales en la definición cultural por ser factores claves para explicar los comportamientos.

4. ESTILOS DE ENSEÑANZA Y CULTURA

Desde la perspectiva sociohistórica, se entiende que la enseñanza es una práctica cultural y, por tanto, se arraiga en costumbres y hábitos, de los docentes y de los estudiantes, intensa y profundamente establecidos a lo largo de varias generaciones. Apostar por trabajar la enseñanza desde la conciencia de su dimensión cultural implica cambios importantes tanto en lo que se transmite como en cómo se transmite. Sin embargo, como sistema complejo, como cultura asentada en el tiempo, la enseñanza se resiste al cambio, por lo que las modificaciones parciales y superficiales son fácilmente asimiladas por el antiguo sistema, no provocando más que burocracia e insatisfacción de tareas.

A menudo, damos por sentado que la enseñanza es un hecho cultural sin tomar conciencia de lo impregnada que está por los elementos culturales que toman parte en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto es así porque los esquemas

mentales, del profesorado y de los estudiantes, no son neutros, aunque debido a su carácter tácito lo puedan parecer. Son construcciones condicionadas culturalmente que hemos aprendido por ósmosis involuntariamente, pero que implícitamente promueven un determinado modelo de enseñanza y aprendizaje y no otros. En ausencia de reflexión consciente, el docente, sin saberlo, reproduce de forma acrítica un modelo de enseñanza y aprendizaje no por las ventajas que pudiera tener, sino simplemente porque activamos automáticamente determinados guiones de acción. Esto es una de las causas, aunque no la única, de la enorme resistencia que tiene la cultura escolar a evolucionar como resultado de procesos de innovación.

Los educadores están de acuerdo en que la enseñanza efectiva requiere del dominio del conocimiento del contenido y de las aptitudes pedagógicas. Howard (1999) acertadamente declaró: «No podemos enseñar lo que no sabemos». Esta afirmación se aplica a los conocimientos de los contenidos. Sin embargo, muchos docentes no cuentan con la preparación científica ni pedagógica suficiente para enseñar a estudiantes procedentes de diversas culturas o de minorías étnicas. Para dar una respuesta cultural a la enseñanza se requiere una formación necesaria sobre el conocimiento explícito acerca de la diversidad cultural que es imperativo en la educación.

El trabajo de Rothsten-Fisch y Trumbull (2008), inspirado en el proyecto de investigación-acción «Bridging Cultures Project», explora cómo la comprensión de la cultura de los profesores afecta a su enseñanza y al aprendizaje. Estos autores sostienen que: «Los valores culturales y creencias están en el centro de la organización del aula y de las decisiones de gestión» (p. xiii). Finalmente, ponen de manifiesto «el hecho de que la mayor parte de la teoría, la investigación y la literatura sobre la organización del aula y la gestión sigue ignorando en gran medida el papel de la cultura» (p. 166).

Por otro lado, autores como Beachum y McCray (2008) mantienen que los valores culturales entran en conflicto con los valores de la escuela. Los autores definen la cultura como «el sistema de valores, creencias y formas de conocimiento que guía a las personas en su vida diaria» (p. 3). Y creen que una vez que el profesorado comprende los valores de otras culturas, está en condiciones de adoptar una actitud autorreflexiva. El profesorado deberá, por tanto, prestar suficiente atención a los patrones culturales presentes en el aula intentando dar cabida a las diferentes manifestaciones que enriquecerán el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la actualidad existe, cada vez más, una tendencia a colocar la dimensión cultural en primer plano, pero con frecuencia, este hecho se malinterpreta como la intención de enseñar la cultura de clase desde el intento de asimilar la diferencia a la corriente mayoritaria. En la enseñanza, en general y no solo de la lengua, la capacidad para percibir las diferencias culturales y para comprender lo ajeno, se convierte en un objetivo de aprendizaje del mismo rango que la competencia lingüística porque en la interacción cultural entran en juego mecanismos particulares que pueden generar malentendidos en la comunicación. Es decir, cada uno percibe al otro a través de sus propias referencias, valores y hábitos. Por eso, profesores

y alumnos han de aprender conjuntamente a interpretar los comportamientos de todas las culturas presentes en el aula y no solo de la cultura mayoritaria. Por tanto, en la aula no existe solo una cultura meta sino muchas culturas metas que hay que hacer explícitas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para Pérez Gómez (1998), en la enseñanza –en función de los modos de concebir y desarrollar la práctica educativa– se ponen inevitablemente en comunicación la cultura pública de la comunidad, expresada en las disciplinas del saber, la cultura social que se genera por los diferentes grupos sociales y la cultura experiencial desarrollada en la historia extraescolar con la que los estudiantes se presentan a los intercambios en el aula. Esta confluencia de formas culturales hace que el proceso de enseñanza se enfrente a una cultura de la enseñanza que se asume de manera inconsciente con un significado de enseñar a aprender; ¿pero qué se aprende?, ¿qué se discute en las relaciones sociales que se despliegan en el aula? Esta perspectiva pone a la enseñanza en el dilema de transmitir pautas culturales o de discutir para crear. En el primer caso, la comunidad cultural genera una inclinación al consenso que es una manera de implementar la denominada cultura cívica, la cual están obligados a preservar. El segundo aspecto responde a la necesidad de crear nuevos espacios para la discusión del conocimiento y aquí la cultura experiencial despliega vivencias; va más allá de la operacionalidad, y el acto de aprender representa una creación permanente que abre espacio a la investigación como base de la enseñanza.

5. CRUCE DE CULTURAS Y CRUCE DE EXPECTATIVAS

Los estudiantes, al igual que el profesorado, aportan al proceso de enseñanza y aprendizaje ideas, hipótesis y experiencias muy diferentes de las que se pueden encontrar en el aula. Las expectativas juegan un papel fundamental en nuestra existencia. De manera consciente o inconsciente solemos esperar conductas de los sujetos y de las situaciones en las que nos encontramos inmersos. De lo que no solemos ser conscientes es de que dichas expectativas están bañadas por nuestra forma, culturalmente aprendida, de ver las cosas. Lo mismo ocurre en los procesos educativos: ¿cómo esperamos que se comporten los profesores?, ¿y los alumnos?

En un contexto de enseñanza marcado por la diversidad cultural, el profesorado tiene que estar preparado para no dar por sentado que sus esquemas culturales son los esquemas de la mayoría. En un libro ya clásico de la profesora Sarkisian (1997) se presentan materiales utilizados en un programa de formación del profesorado con el objeto de proporcionar orientación práctica sobre la enseñanza en las aulas de la universidad americana. En este trabajo se consideran supuestos que afectan a la enseñanza en las aulas de EE.UU., como la formación académica y las estrategias de enseñanza, ofreciendo directrices para la comprensión de significados que van más allá de las palabras, a través del lenguaje corporal y el contacto visual. Por ejemplo, se pone de manifiesto que existen culturas diversas en las aulas y que

cada una de ellas maneja diferentes expectativas respecto a la formación académica de los estudiantes, acerca de cómo éstos aprenden, sobre los roles apropiados de los profesores y alumnos, o incluso sobre las finalidades propias de la educación. Por otro lado, también pone al descubierto la cantidad de estereotipos y malentendidos que pueden surgir en las aulas, tanto por parte del profesorado con respecto a las actuaciones de los estudiantes como viceversa, cuando no se tiene conciencia de los elementos culturales que impregnan el hecho educativo. De esta manera, en la medida en que todos los agentes involucrados en el proceso de enseñanza (profesorado, alumnado y familias) sean más conscientes de la dimensión cultural que entra en juego en este proceso, el diálogo y la cooperación serán más fluidos ayudando a la eficacia de los aprendizajes.

Si no se produce un encuentro de expectativas, los profesores que enseñan a estudiantes de procedencias culturales diversas pueden tener dificultades para enseñar puesto que tenderán a enseñar como a ellos mismos se les enseñó, demostrando en la práctica que el estilo de enseñanza refleja radicalmente diferentes expectativas acerca del papel de los docentes y los estudiantes, el aprendizaje y la educación. Pero también los estudiantes pueden tener mayores dificultades para aprender si se encuentran inmersos en situaciones de aprendizaje donde tienen dificultad para reconocer los parámetros culturales a los que, inconscientemente, han estado acostumbrados en la mayor parte de su experiencia escolar.

6. GESTIONAR LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ENSEÑANZA INTERCULTURAL

En la actualidad, como ya se ha mencionado, los estudiantes que acceden a las aulas ya no son monolingües y monoculturales y, por tanto, la enseñanza debe replantearse sus objetivos, sus estrategias y metodologías y sus sistemas de organización y evaluación. En este proceso el papel del profesorado es fundamental tratándose de un agente clave sobre el que hay que actuar para asegurar el éxito de una enseñanza sensible a las diferencias culturales.

¿Qué han de saber y saber hacer los profesores para gestionar con éxito estas aulas diversas culturalmente? ¿Cómo podemos asegurar que la cultura recibida en el hogar por estos estudiantes sea tenida en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje? Las respuestas a estas cuestiones pueden favorecer potencialmente las oportunidades educativas de los estudiantes de diverso origen cultural, su éxito académico y la calidad de la educación para todos.

A continuación, se señalan algunas características básicas para poder gestionar la construcción de una enseñanza intercultural, sabiendo que no son las únicas y que el necesario debate sigue abierto. En síntesis, éstas se circunscribirían a:

6.1. *Formación inicial y permanente del profesorado para la diversidad cultural*

De acuerdo con Liston y Zeichner (1990: 611) «la mayor parte de los programas de formación del profesorado prestan poca atención al contexto social, político y

cultural de la enseñanza». Como consecuencia, el profesorado a menudo no sabe qué hacer con los estudiantes de diverso origen cultural.

En consecuencia, el contexto multicultural de la enseñanza en la actualidad requiere del profesorado una mayor conciencia y comprensión –general y educativa– hacia la diversidad cultural. Se necesita un cambio en la formación y en el desarrollo profesional del profesorado que conlleve un cambio de mentalidad donde se superen modelos anteriores dirigidos a superar el déficit cultural de estos estudiantes. La investigación sugiere que cuando los profesores han tenido la ventaja de tener una preparación en educación multicultural es menos probable que éstos adopten las opiniones culturales del déficit (Irvine, 2003). Por otra parte, los profesores que han aprendido una pedagogía sensible a las diferencias culturales tienen más seguridad y son más eficaces en la enseñanza de estudiantes de orígenes distintos (Pang y Sablan, 1998).

Para diseñar la enseñanza de manera eficaz es importante que el profesorado entienda el bagaje cultural de estos estudiantes. Nuestras aulas necesitan profesores que conozcan a quién están enseñando, qué enseñar y las metodologías para enseñarlos. Es decir, necesitamos docentes que conozcan las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes de minorías étnicas para adaptar el currículum, la metodología y los materiales didácticos a los estilos de enseñanza y aprendizaje del alumnado y a sus valores y normas culturales. Así, el último desafío para los formadores de profesorado es preparar a maestros reflexivos que puedan conectar, confiar y practicar una ética del cuidado con los estudiantes de minorías étnicas y con sus familias.

En definitiva, en este nuevo escenario, urge potenciar una formación que contribuya a crear metas y significados compartidos para la construcción de contextos educativos de calidad que hagan posible el aprendizaje significativo de los estudiantes de origen cultural diverso, donde sus referentes culturales sean tenidos en cuenta, puestos de manifiesto y considerados en el currículum y que, en definitiva, permita adquirir una mayor sensibilidad para percibir la diversidad desde la diferencia, no desde la carencia sino desde la riqueza (Rodríguez Izquierdo, 2002).

6.2. Desarrollar un paradigma pedagógico que afirme las culturas de los estudiantes

Ladson-Billings (1995) hizo hincapié en que la cultura de los estudiantes es importante en los entornos de enseñanza y aprendizaje. Es sustancial que el profesorado comprenda las culturas y las experiencias de los estudiantes como fuerzas positivas y las refleje en el proceso de enseñanza.

Como Fine y Weis (2003) han demostrado, los supuestos básicos de los docentes determinan el plan de estudios que se proponen aplicar en sus aulas. De este modo, están, por un lado, los profesores que creen que los estudiantes traen a las aulas una gran cantidad de información, conocimientos previos y una herencia lingüística que demuestran una «creencia aditiva». Estos docentes creen que sus programas enriquecen la vida de sus estudiantes a medida que continúan el proceso de

aprendizaje. Y, por otro lado, los profesores que creen que los estudiantes llegan a la escuela sin saber el idioma y que hay que enseñarles todo, demostrando una creencia de déficit (Cummins, 1996; Freeman, 2004; Nieto, 2002). Estos profesores piensan que tienen mucho trabajo por delante porque sus alumnos están detrás y nunca podrán ponerse al día. Los docentes con una perspectiva aditiva o de déficit determinan el sentido y el enfoque de la enseñanza y el aprendizaje que ponen en práctica con los estudiantes de diversas culturas.

Los docentes que son culturalmente receptivos utilizan materiales didácticos y ejemplos que enganchan en prácticas inclusivas, tienen en cuenta los valores de los estudiantes de diverso origen cultural y lingüístico y hacen el currículo más relevante y significativo para todos sus estudiantes. Gay (2000: 29) describe las características de la enseñanza sensible a la diversidad cultural como aquella que:

- Reconoce la legitimidad de los patrimonios culturales de diversos grupos étnicos, como herencias que afectan las disposiciones, las actitudes y los acercamientos de los estudiantes al aprendizaje y como contenido digno que se enseña en el plan de estudios.
- Construye puentes de significados entre el hogar y las experiencias de la escuela así como entre las abstracciones académicas y las realidades socioculturales vividas.
- Utiliza una variedad amplia de estrategias educativas que estén conectadas con diversos estilos de aprendizaje. Enseña a estudiantes a saber y a elogiar su patrimonio cultural y el de los otros.
- Incorpora la información, los recursos y los materiales multiculturales en todos los temas y habilidades ordinarias enseñadas en las escuelas.

6.3. Utilizar en la enseñanza los «fondos de conocimiento» de los estudiantes

El término «fondos de conocimiento» es definido por los investigadores Moll, Amanti, Neff y González (2001: 133) «para referirse a los conocimientos y habilidades esenciales para el funcionamiento colectivo e individual y al bienestar acumulado históricamente y desarrollado culturalmente». Todas las culturas poseen «fondos de conocimiento» a los que el profesorado puede tener acceso.

Hay que ser conscientes de que, en ocasiones, los docentes saben muy poco sobre las vidas de sus estudiantes fuera del aula, el intento de llegar a conocerlos más y de tener una mejor comprensión de la riqueza de los recursos culturales y cognitivos con la que cuentan en sus hogares es un primer paso crítico. La información que los profesores aprenden acerca de sus estudiantes en este proceso se considera el fondo de conocimiento del estudiante.

Christensen y Karp (2003) subrayan que toda buena pedagogía debe estar arraigada en las necesidades y las experiencias de los alumnos, por consiguiente, para los docentes es trascendental tratar de aprender algo especial acerca de cada uno de los estudiantes presentes en el aula. Esta práctica cultural de la enseñanza lleva al profesorado a ser consciente de que los hogares de sus estudiantes

contienen una riqueza cultural y cognitiva inmensa, los dota con las herramientas necesarias para comprender mejor a sus alumnos y para aprovechar sus fortalezas en el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de proporcionar experiencias culturalmente significativas que conectan con los conocimientos previos de sus estudiantes.

6.4. *Crear ambientes de enseñanza y aprendizaje que establezcan la continuidad entre el hogar y la escuela*

Como Gay (2000) y Nieto (2002) han demostrado en sus trabajos, el aprendizaje no puede tener lugar cuando los estudiantes experimentan una discontinuidad o un desajuste entre su cultura de origen y la cultura escolar. Los estudiantes que están expuestos a un doble sistema cultural, por una parte, el que reciben en sus casas y, por otro, el que encuentran en el sistema educativo se enfrentan a un desafío especial. Una de las mejores maneras de acercar estos dos mundos tan distantes es que los docentes conozcan algo acerca de las vidas de los estudiantes a los que enseñan para poder establecer relaciones positivas entre el hogar y la escuela.

Tradicionalmente la discontinuidad entre el hogar y la interacción relega a muchos estudiantes de grupos culturales diversos a ser silenciosos o disruptivos en las aulas porque sus voces no son aceptadas como legítimas ni encajan en el ambiente de la escuela. Sin embargo, los profesores que funcionan como mediadores culturales animan a los estudiantes a que hablen de sus propias experiencias y permiten que los estudiantes se expresen con su propia voz para que puedan entender el sentido de lo que aprenden desde dentro de sus propias realidades.

La mayoría de profesores se encuentran en una posición única para servir como mediadores culturales. Los mediadores son los individuos de la cultura mayoritaria, que sirven como suministradores de información o guías en las áreas a las que no pueden tener acceso los estudiantes de procedencia cultural y lingüística diferente. De esta manera, los profesores que se comprometen con prácticas que tienen en cuenta la diversidad cultural utilizan el «conocimiento cultural, las experiencias anteriores, los marcos de referencia, y los estilos de funcionamiento de los estudiantes diversos desde el punto de vista étnico para hacer los aprendizajes más relevantes y eficaces» (Gay, 2000: 29).

6.5. *Adecuación de los estilos de comunicación en el aula*

Coleman (2000) sugirió que cuando los educadores no son conscientes de las influencias culturales en los estilos lingüísticos de los niños, la falta de comunicación a la que conducen puede producir malentendidos sobre los patrones de interacción, la inteligencia y el potencial académico. Los trabajos de Gay (2000) y Harris, Kamhi y Pollock (2001) también han demostrado las diferencias en el uso funcional de la lengua en el hogar y en la escuela, como uno de los factores que puede dar lugar a índices más bajos de logro académico para los estudiantes de

origen cultural diverso. Por ejemplo, los contenidos escolares no siempre tienen una conexión con el mundo real, las interacciones con los profesores acostumbran a ser diferentes de las que mantienen con los adultos de su comunidad y los formatos escolares, abstractos y los discursos de comunicación utilizados en la escuela para transmitir la información pueden llegar a ser muy diferentes de los sistemas prácticos, que utilizan en la vida cotidiana.

Estos estudiantes llegan a los centros educativos socializados en una lengua con maneras culturales concretas y con determinados estilos en la estructura del discurso y de la comunicación que son incongruentes con los que el profesorado utiliza en la interacción didáctica en el aula. Como apuntan Wolfram, Adger y Christian (1999) las diferencias pueden existir bajo la forma de pronunciación, vocabulario, estructura gramatical y el uso de las formas culturales específicas en la interacción social.

Por otro lado, O'Connor (1989) y Au (1993) muestran que en la escuela las reglas conversacionales no habladas organizan la manera en que los profesores y los estudiantes interactúan. Por ejemplo, en el discurso tradicional del aula muchos profesores siguen una secuencia común del discurso *iniciación-contestación-evaluación* dentro de la asignación de turnos del estudiante durante una clase. Mientras que muchos alumnos se encuentran cómodos en este modelo escolar, para otros supone un desafío a los modelos culturales en los que han sido socializados en su contexto familiar donde la comunicación es mucho más espontánea y menos sistematizada la participación.

6.6. *Construir un repertorio variado de estrategias educativas*

Porque los estudiantes tienen diversos estilos de aprendizaje son necesarias distintas estrategias para que aprendan y demuestren lo que saben. La investigación demuestra que los estudiantes tienen sus estilos de aprendizaje preferidos y que son culturalmente específicos. Como demuestra Gay (2000), para muchos alumnos de origen cultural diverso, el aprendizaje es un proceso activo y afectivo.

Los estudiantes de origen cultural diverso pueden no tener un estilo perceptivo que les ayude a distinguir lo relevante de la información de lo irrelevante, ellos pueden procesar la información de manera no lineal, tienden a ser físicamente más activos y pueden valorar más la pertenencia a un grupo sobre la competitividad individual. Las estrategias educativas tales como el aprendizaje cooperativo proporcionan oportunidades más apropiadas entre los estilos educativos y el estilo de aprendizaje para algunos estudiantes de minorías y dan lugar a mejores resultados en el aprendizaje.

Por otro lado, el uso de estrategias variadas de enseñanza también proporciona continuidad en la forma que los estudiantes de diverso origen cultural tienen en la escuela y en su casa dentro de sus comunidades culturales. Algunos profesores asumen que todos los estudiantes pueden realizar tareas académicas pero algunos no están dispuestos a reconocerlo. De hecho, algunos estudiantes realmente no

pueden realizarlas, no porque carezcan de la capacidad para realizar estas tareas, sino porque su ambiente cultural no les ha preparado para ello. Es de suma importancia que los profesores enseñen explícitamente los procesos subyacentes del pensamiento que utilizan para estudiar una materia concreta. Los investigadores se refieren a esta capacidad de controlar y de supervisar los procesos del pensamiento como metacognición. Los estudiantes que son conscientes de sus procesos de pensamiento pueden modificar cómo se acercan a las tareas para elegir la manera más adecuada a la disciplina. Mucho de este desarrollo de la habilidad metacognitiva tiene lugar en el hogar y en la comunidad. Debido a la cercanía cultural de la escuela y la cultura de procedencia de los niños autóctonos, éstos suelen tener una perspectiva más clara de la clase de habilidades de pensamiento que necesitan para el logro académico. Sin embargo, es frecuente esta discontinuidad cultural entre los niños inmigrantes que suelen valorar el aprendizaje intuitivo y el comportamiento no verbal por encima de las normas institucionales que asumen que los estudiantes piensan de manera lineal y analítica. Esta condición sugiere la necesidad de que los profesores utilicen estrategias diversas de enseñanza para modelar explícitamente el procesamiento de su pensamiento para dominar una materia.

6.7. *Analizar los materiales didácticos y reformular el currículum desde una perspectiva intercultural*

Los estudios sobre el logro educativo de los estudiantes de origen inmigrante de Bohn (2003), Gay (2000), Loewen (2007) y Nieto (1999) sugieren que el currículum, las normas y las prácticas de las aulas a la que estos alumnos están expuestos reflejan los valores culturales de la cultura mayoritaria. Investigadores como Loewen (2007) y Sue y Sue (2003) están convencidos de que hay un sesgo inherente en la escuela en la incorporación de normas y valores culturales occidentales. Estos sesgos, a menudo, resultan en el cese o interrupción de los valores y comportamientos culturales que muchos estudiantes de origen inmigrante aportan a las aulas. Tales prejuicios culturales, con frecuencia, se reflejan en los materiales didácticos. De ahí, la importancia de analizarlos críticamente desde una perspectiva cultural.

Los criterios para examinar la sensibilidad cultural en los materiales didácticos pueden incluir, entre otras, las siguientes características: representación exacta de las perspectivas, de las actitudes y de las sensaciones de los grupos que son estudiados; inclusión de personas relevantes pertenecientes a minorías étnicas en trabajos diversos; materiales étnicos desprovistos de conceptos, de clichés, de frases o de palabras racistas; materiales exactos desde el punto de vista histórico, etc. Los profesores pueden también desarrollar sus propios materiales didácticos con la aprobación y colaboración de los estudiantes.

Banks (1993) establece cuatro perspectivas estructuradas jerárquicamente acerca de la manera de concretar un currículum desde una óptica multicultural:

1. El enfoque de aportaciones, se integran conceptos en el currículum sobre los grupos étnicos y culturales centrados principalmente en los hechos importantes y más populares que hay en una cultura específica como son los mitos, las celebraciones, los cultos, etc.
2. La perspectiva aditiva, se aumentan contenidos, conceptos y temas propios de una cultura específica, dejando su estructura básica sin cambiar.
3. En el nivel de transformación, el mismo plan de estudios cambia porque la estructura del plan de estudios llega a ser más inclusiva de conceptos, eventos, acontecimientos y temas desde puntos de vista étnicos diversos.
4. Finalmente, la aproximación de la acción social permite a los estudiantes tomar decisiones personales, sociales y cívicas fuera del aula y los desafía a encontrar soluciones.

7. A MODO DE CONCLUSIÓN

Lo primero que llama la atención es que existe un cuerpo suficiente de investigaciones interesadas en aportar evidencias empíricas sobre los factores que configuran la enseñanza como práctica cultural. Estos resultados pueden resultar útiles en nuestro contexto para identificar las estrategias necesarias para gestionar aulas diversas.

Diferentes culturas tienen ideas muy diferentes sobre lo que es o no adecuado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. ¿Pero quién determina estas normas? Todo depende, una vez más, de cómo entendemos la enseñanza. Si partimos de presupuestos democráticos iniciaremos procesos abiertos sin detrimento de que, en ocasiones, el profesor marque las directrices claras para un determinado trabajo. Por tanto, no se trata de enseñar culturas o menos aún de enseñar la cultura, sino de construir una cultura de la que todos participan y todos se sienten parte.

Plantear la participación del alumnado en el proceso educativo desde esta perspectiva obliga a tener en cuenta el punto de partida de los estudiantes que forman parte de un contexto sociofamiliar con una determinada concienciación y motivación hacia la educación, unos referentes sociales externos que apoyan o dificultan su participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, otros agentes que intervienen en procesos educativos no reglados y una predisposición e implicación social hacia la cultura, el aprendizaje y la educación. Por otra parte, resulta una gran contradicción pretender educar en la diversidad como riqueza sin considerar, y por tanto sin respetar, los valores de las distintas culturas a las que pertenecen los alumnos.

A mayor diversidad mayor complejidad de expectativas y comportamientos, pero también mayores posibilidades que podemos incorporar a la dinámica del aula si somos capaces de crear una cultura común en la que todos los agentes implicados, profesorado y alumnado, se puedan sentir seguros, comprendidos, protegidos y a gusto, aspectos emocionales cruciales para que tenga lugar el aprendizaje. Por ello, en clases interculturales se hace preciso prestar mayor atención a los procesos,

lo que implica tiempo y el rescate de los fondos culturales de cada estudiante. Conlleva dedicación de tiempo porque necesitamos dialogar, clarificar y consensuar significados y comportamientos que tengan sentido para todos. Sin embargo, estos procesos de clarificación y de construcción compartida del ambiente de trabajo nos harán avanzar de manera segura y en la dirección adecuada.

Obviamente estamos haciendo alusión a cuestiones que van más allá del dominio lingüístico introduciendo un par de conceptos que parten de una dicotomía esencial introducida por Chomsky, competencia frente a actuación. Nunan (1988: 32) resume el sentido chomskiano de estos dos términos: para Chomsky, «la competencia se refiere al dominio de los principios que gobiernan el comportamiento del lenguaje. La actuación se refiere a la manifestación de estas reglas internalizadas en el uso real del lenguaje». Es decir, se nos plantea la separación entre un nivel psicológico y un nivel social, el primero de ellos relacionado con el conocimiento de las reglas del lenguaje y el segundo con la manifestación de esas reglas en el uso del lenguaje.

Por último, para llegar a practicar esta pedagogía intercultural sensible a la diversidad cultural es necesario que el profesorado participe de algunas convicciones:

1. Primero, reconocer que todos somos seres culturales, con nuestras propias creencias, prejuicios y expectativas sobre el comportamiento humano y que éstas se manifiestan en la enseñanza.
2. En segundo lugar, reconocer las diferencias culturales, étnicas, de género y de clase que existen entre las distintas comunidades.
3. Finalmente, que los profesores entiendan que las maneras de enseñar reflejan y perpetúan las prácticas discriminatorias de la sociedad en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Au, K. H. (1993). Literacy instruction in multicultural settings. Orlando, FL: Harcourt Brace.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical development dimensions and practice. *Review of Research in Education*, n.º 19, 3-47.
- Beachum, F. D. y McCray, C. R. (2008). Dealing with cultural collision: What pre-service educators should know. En G. Goodman (Ed.). *Educational Psychology: An application of critical constructivism* (pp. 53-70). New York: Peter Lang.
- Bohn, A. P. (2003). Familiar voices: Using Ebonics communication techniques in the primary classroom. *Urban Education*, 38, 688-707.
- Chen, C.; Stevenson, H.; Haywood, C. y Burgess, S. (1995). Culture and academic achievement: Ethnic and cross-national differences. En P. Pintrich y M. Maehr (Eds.). *Advances in motivation and achievement: vol. 9. Culture, motivation and achievement* (pp. 119-152). Greenwich, CT: JAI.
- Christensen, L. y Karp, S. (2003). *Rethinking school reform: Views from the classroom*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools.

- Coleman, T. J. (2000). *Clinical management of communication disorders in culturally diverse children*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.
- Fine, M. y Weis, L. (2003). *Silenced voices and extraordinary conversations: Reimagining schools*. New York: Teachers College Press.
- Freeman, R. (2004). *Building on community bilingualism*. Philadelphia, PA: Carlson.
- Fulgini, A. (1997). The Academic Achievement of Adolescents from Immigrant Families: The Roles of Family Background, Attitudes and Behavior. *Child Development*, 68 (2), 351-363.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.
- (2003). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (2), 106-116.
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Golnick, D. M. y Chinn, P. C. (2004). *Multicultural education in a pluralistic society* (6th ed.). Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Greeno, J. G.; Collins, A. M. y Resnick, L. (1996). Cognition and learning. En D. Berliner y R. Calfee (Eds.). *Handbook of Educational Psychology* (pp. 15-46). New York: MacMillan.
- Harris, J. L.; Kamhi, A. y Pollock, K. E. (Eds.) (2001). *Literacy in African American communities*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Howard, G. R. (1999). *We can't teach what we don't know: White teachers, multiracial schools*. New York: Teachers College Press.
- Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for a diverse society: Seeing with the cultural eye*. New York, NY: Teachers College Press.
- Kao, G. (1995). Asian Americans as model minorities? A look at this academic performance. *American Journal of Education*, 103, 121-159.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los Derechos Humanos de las minorías*. Madrid: Paidós.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (Eds.) (2000). *Citizenship in Diverse Societies*. Oxford: Oxford University Press.
- Ladson-Billings, G. (1995). Culturally relevant teaching. *Theory into Practice*, 34 (3), 159-165.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1990). Teacher Education and the Social Context of Schooling: Issues for curriculum Development. *American Educational Research Journal*, 27 (4), 610-638.
- Loewen, J. (2007). *Lies my teacher told me: Everything your American history textbook got wrong*. New York: Simon & Schuster.
- Martínez Rodríguez, M. A. (2006). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. México: *Red Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Descargado el día 7 de mayo de 2009. <http://site.ebrary.com/lib/iberoleonsp/Doc?id=10122091&ppg=10>.
- Moll, L.; Amanti, C.; Neff, D. y González, N. (2001). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, xxxi (2), 132-141.
- Nieto, S. (1997). Diversity: What do teachers need to know? En J. L. Paul, M. Churton, H. Rosselli-Kostoryz, W. C. Morse, K. Marfo, C. Lavelly y D. Thomas (Eds.). *Foundations of*

- Special Education: Some of the Knowledge Informing Research and Practice in Special Education (pp. 324-347). Brooks/Cole Publishers.
- (Ed.) (2000). *Puerto Rican Students in U.S. Schools*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- (2002). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nieto, S. y Bode, P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (5th ed.). Boston: Pearson.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Connor, T. (1989). Cultural voice and strategies for multicultural education. *Journal of Education*, 171 (2), 57-74.
- Pang, V. O. y Sablan, V. A. (1998). Teacher efficacy: How do teachers feel about their abilities to teach African American students? En M. E. Dilworth (Ed.). *Being responsive to cultural differences-how teachers learn* (pp. 39-58). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2002). *Actitudes de los estudiantes de magisterio hacia la diversidad cultural*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- Rothstein-Fisch, C. y Trumbull, E. (2008). *Managing diverse classrooms: How to build on students cultural strengths*. Alexandria/Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sarkisian, E. (1997). *Teaching American students: A guide for international faculty and teaching assistants in colleges and universities*. Harvard University: Derek Bok Center.
- Sleeter, C. (2001). *Culture, difference and power*. New York: Teachers College Press.
- (2008). An invitation to support diverse students through teacher education. *Journal of Teacher Education*, 59 (3), 212-219.
- Sue, S. y Okazaki, S. (1990). Asian-American educational achievements: A phenomenon in search of an explanation. *American Psychologist*, 45, 913-920.
- Sue, D. W. y Sue, D. (2003). *Counselling the Culturally Diverse: Theory and Practice* (5th ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Trueba, E. y Delgado-Gaitán, C. (1988). *School and society: Learning content through culture*. New York: Praeger.
- Wolfram, W.; Adger, C. T. y Christian, D. (1999). *Dialects in schools and communities*. Mahwah/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.