

11-1-2011

Niños Cultural y Lingüísticamente Diversos: Apuntes de una Experiencia Docente

Claudia Peralta Nash
Boise State University

NIÑOS CULTURAL Y LINGÜÍSTICAMENTE DIVERSOS

APUNTES DE UNA EXPERIENCIA DOCENTE

ESTADOS UNIDOS

Claudia Peralta Nash

Doctora en Filosofía

Departamento de Educación Bilingüe

Boise State University, Idaho

He regresado a California después de ausentarme varios años (cinco para ser exacta) y tomo conciencia de que los requisitos académicos e institucionales, tanto para los alumnos como para los estudiantes en práctica docente, han cambiado tremendamente. Lo que en un principio eran “ideas” de requisitos, hoy se han convertido en “requisitos” que pueden impedir la obtención de un diploma o incluso frustrar la consecución de un título profesional, como por ejemplo el de educadora.

A pesar de que los requisitos académicos e institucionales han cambiado, la tarea a la cual me voy a referir permanece como un instrumento valioso para conocer las relaciones entre padres e hijos y las expectativas de ambos sobre la educación, así como para descubrir las riquezas literarias y valores de la cultura oral transferida entre generaciones creando puentes. El objetivo de la tarea fue, y sigue siendo, *contribuir a que los estudiantes de práctica docente descubran las costumbres y prácticas del hogar, y sobre todo las riquezas y valores de otras formas culturales de vida*, en este caso las que poseen los niños cultural y lingüísticamente diversos.

LA PROBLEMÁTICA CONCRETA DE LOS ALUMNOS HIJOS DE EMIGRANTES

Se podría argumentar que la manera de relacionarse entre los padres y los hijos no ha

cambiado sustancialmente, al menos en relación a expectativas y proyecciones educativas de los hijos. Como afirma JoBeth Allen (2010), las expectativas que tienen los padres en relación a la educación de los hijos siguen siendo las mismas en los últimos 20 años, y eso es verdad. Pero en el caso de los emigrantes tales expectativas confrontan un entorno desfavorable.

Tradicionalmente, en EEUU los estudiantes emigrantes, o los que no hablan inglés como primera lengua, no han recibido el mismo trato que los estudiantes de la cultura dominante. Una falsa creencia, confirmada por las investigaciones, es que muchos educadores atribuyen la diferencia en cultura, en lenguaje y en raza, a deficiencias que los estudiantes portarían (Banks, 1981; Nieto, 1992). Es usual, entonces, que los conocimientos y las prácticas culturales de sus países nativos o de sus hogares sean menospreciados o simplemente ignorados. Esto ha impactado de tal modo, que los estudios demuestran que los alumnos cultural y lingüísticamente diversos tienen más dificultades en el desarrollo de sus conocimientos académicos, y que esta realidad está asociada al negativo trato diferencial recibido.

CRITERIOS DE PARTIDA

Los estudios conducidos por Heath (1983) y González, Andrade, Civil y Moll (2001), demuestran que los maestros pueden aprender



de las experiencias culturales de los alumnos y entender que hay más de una forma de enseñar lecto-escritura.

Las riquezas de conocimiento (“funds of knowledge”) que existen en los hogares de los niños deben explorarse, conocerse e incorporarse en los temas de clase, ya que esta información posiciona la cultura de los estudiantes, no en conflicto con la enseñanza recibida en la escuela, sino en la demostración de que sus conocimientos son importantes y valiosos y coadyuvan a dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Jim Cummins (1989) expresa que la colaboración entre los maestros y los padres no va ser fructífera a no ser que las estructuras de poder sean cuestionadas. Los padres deben deslizarse de una posición de subordinación a ser participantes completos y dinámicos en un proceso educacional donde se incorporan sus perspectivas culturales y lingüísticas.

LA RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA

Uno de los retos que enfrenta la educación en EEUU es que los educadores aprecien las riquezas que poseen las familias de estudiantes emigrantes

o lingüísticamente diversos. Específicamente, deben entender la importancia que estas familias le dan a la educación, las riquezas de lecto-escritura que poseen y el caudal lingüístico que existe en esos hogares a pesar de que el inglés no es el idioma usado. Por último, los educadores deben comprender que los desafíos económicos, sociales y culturales no son necesariamente obstáculos para que los estudiantes tengan éxito en su educación, sino que pueden aportar a sus avances educativos.

Lamentablemente, muchos educadores asocian la falta de participación de los padres de niños emigrantes o lingüísticamente diversos con la ausencia de interés por la educación de sus niños. Esta noción está ligada al hecho de que los padres no visitan frecuentemente las escuelas o se comunican muy poco con los maestros para saber sobre el progreso de sus niños. Estudios realizados (Valdés, 1996) demuestran que el escaso involucramiento de las familias de estudiantes emigrantes o lingüísticamente diversos, se debe a varias razones. Entre ellas, los padres o miembros de familia respetan al maestro por su sabiduría: en las culturas de las que provienen, el maestro es el

experto y, basados en esa idea, los padres raramente cuestionan la enseñanza que los niños reciben en las escuelas. En tales culturas, los maestros son reconocidos como profesionales y las decisiones tomadas son respetadas casi sin discusión.

Por otro lado, la barrera lingüística resulta un obstáculo considerable. La mayoría de los maestros son monolingües y las escuelas no disponen de traductores. Los padres no pueden comunicarse con ellos y, a pesar de que muchos admiten que son bienvenidos, se sienten con “las manos atadas” ya que existe una limitación severa a la hora de participar en reuniones y eventos sociales. A su vez, muchos de los miembros de la familia de estos estudiantes no han recibido adecuada educación formal (44% de los hispano-hablantes no accedieron a la educación secundaria), lo que generalmente hace que se sientan menos capacitados para dialogar con los maestros.

Desafortunadamente, a pesar de que muchos educadores confiesan querer involucrar a los padres en las experiencias educativas de los alumnos, por lo general los padres son excluidos y tratados despectivamente por pertenecer a sectores de bajo nivel económico y con bajo nivel de educación formal. (Noguera, 2003; Grant & Sleeter 1996). Todos estos factores son considerados como inevitables e irreversibles, imposibles de cambio, por lo que no se hace ningún esfuerzo para elevar la experiencia académica de estos estudiantes. Culpar a los padres, a la “poca disposición” de los estudiantes o a una sociedad que se preocupa poco de proveer a los niños pobres, surgen como justificativos apropiados para no tomar responsabilidades como educadores. (Noguera, 2003)

LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Planteo como requisito a mis estudiantes la realización de una práctica de campo que se llevará a cabo en el curso de dos semestres (un año

académico). La meta de la tarea se centra, durante la práctica docente, en *estimular la reflexión acerca de cómo colaborar con los padres/familias a partir de tomar en cuenta sus culturas, valores, y creencias.*

La *primera tarea* requiere seleccionar un alumno que esté aprendiendo inglés y que pertenezca a una cultura diferente de la cultura de los practicantes (i.e., religion, etnia, composición familiar, etc.). El *proyecto de investigación* consiste en: a) observación en la escuela, b) participación en un evento de la comunidad y c) visita(s) al hogar. Además, los practicantes deben llevar un diario documentando sus interacciones, observaciones, etc., que será la base de la información a utilizar para escribir sus reportes.

Los *requisitos de la investigación en la escuela* son: a) Observar cómo el niño usa el lenguaje oral en dos contextos: el salón y el patio; b) Entrevistar al alumno usando la forma ‘Emerging reader and writer interview’ (Rhodes, 1993); y c) Entrevistar informalmente a la(s) maestra(s) para saber cómo ha(n) clasificado al estudiante lingüísticamente con respecto a la adquisición de inglés, su nivel académico y participación en programas especiales. Los *requisitos de la participación en un evento de la comunidad* son: a) Participación en un evento comunitario con la familia del alumno. (i.e, celebración, reunión, actividad deportiva, celebración familiar, etc.); y b) Entrevista informal con el alumno sobre el evento. El *requisito para la visita al hogar* es: Entablar conversaciones con los padres (tutores) del alumno sobre la familia, la historia de la comunidad, el pasado académico del niño, las percepciones, expectativas y experiencias de los padres con las escuelas. Las preguntas a formular se dirigen hacia el conocimiento de la historia familiar y la visión de los padres sobre la educación.

Para cada categoría de información a obtener, existe una batería de preguntas. En cuanto a la *historia de la familia* se indaga sobre: a) ¿De qué forma la vida en su comunidad/país difiere de la vida en esta comunidad/ país?; b) Historia de la



comunidad: Cuando usted necesita información (e.g., salud, trabajos, etc), ¿con quién se comunica, o a dónde va para recibir esa información?; y c) Historia del niño: ¿Cómo involucra a su niño/a en la casa? ¿Qué cosas le enseña? Para obtener una *visión de los padres sobre la educación de sus hijos*, el diálogo se promueve desde una interrogante nuclear: ¿Qué significa “ser educado” para usted?

Las *metas para esta tarea* son: a) Entender los contextos culturales, sociales, políticos y económicos del alumno, y comprender cómo esos contextos se relacionan e impactan en el contexto escolar; y b) Aprender sobre “las formas de ser” que existen en el hogar, y cómo estas se han transmitido al alumno.

LA METÓDICA DE TRABAJO

Cada una de estas actividades fue documentada en los respectivos diarios. Los estudiantes en práctica docente me entregaron sus diarios tres veces durante el semestre, y utilizaron mis comentarios (y los comentarios e ideas compartidas por sus compañeros en las discusiones de clase) para escribir su informe final. Este trabajo promovió la reflexión sobre la información que habían obtenido de sus alumnos, y acerca de cómo el aprendizaje logrado en esa

experiencia había impactado en sus percepciones y concepciones con respecto a las relaciones entre hogar, escuela y comunidad.

En el segundo semestre, los estudiantes en práctica docente debieron visitar los hogares de dos estudiantes que estaban aprendiendo inglés como segundo idioma y/o que pertenecían a una cultura diferente de las suyas. Mientras que en la primera visita al hogar, la conversación fue abierta para animar a los padres a que compartieran sus ideas y sentimientos sobre sus hijos/as, escuela, etc., la segunda entrevista fue más estructurada. Las preguntas fueron diseñadas enfocándolas para dar a los padres la oportunidad de compartir sus experiencias educacionales y describir como éstas habían impactado en las expectativas educacionales de sus hijos. También se trataba de explorar las actividades de lecto-escritura llevadas a cabo en los hogares. Algunos ejemplos de preguntas: ¿Qué piensa usted acerca de la educación bilingüe? ¿Qué barreras se han levantado en el ambiente familiar cuando su hijo aprende el inglés y deja de usar el español? ¿En qué forma se diferencia la escuela a la que su niño asiste de aquella a la que usted asistió?

El objetivo era hacer que los padres se sintieran cómodos al hablar sobre sus expectativas fuera del contexto de la escuela. Luego, los

estudiantes en práctica docente utilizaron los datos obtenidos para escribir el reporte final en donde analizaban lo que habían aprendido y llegaban a conclusiones informadas sobre las perspectivas y opiniones de los padres acerca de la educación y de las prácticas de lecto-escritura llevadas a cabo en los hogares. Finalmente, los estudiantes debían reflexionar sobre sus experiencias, definiendo las conexiones existentes entre los microsistemas (casa, comunidad local y escuelas) y el papel que las estructuras sociales, políticas y económicas jugaban en la vida de las familias.

La tarea en el segundo curso tenía tres objetivos: a) entender lo que piensan los padres sobre el rol que juegan o no en el sistema educativo; b) entender las prácticas educacionales y las comunicaciones informales de los niños; y c) entender cómo las experiencias educacionales de estos cursos impactan en sus creencias y enseñanza como futuros maestros.

LOS RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

En los dos cursos, los estudiantes en práctica docente entablaron diálogos con los padres o tutores para llegar a comprender los conocimientos que traen los alumnos, la perspectiva que tienen los padres sobre la educación y las metas educacionales de sus hijos. Los estudiantes fueron alentados a comprender que las referencias o estereotipos que tiene la sociedad sobre la falta de iniciativa de los padres en la educación de sus hijos, están basadas en experiencias sociales, políticas e históricas de las personas que definen “la relación con los padres en las escuelas”, generalmente personas de la sociedad dominante con poco conocimiento sobre la vida de los grupos cultural o lingüísticamente diferentes a ellos (Nakagawa, 2000). El cambio de posición en la observación-investigación, para implicar a los propios estudiantes en el objeto de estudio, incluyó motivar a analizar y entender su propia complicidad en las creencias institucionales existentes (i.e., estudiantes lingüística o culturalmente diversos son percibidos como

estudiantes con problemas, o generalmente de bajo rendimiento académico).

Tanto desde el punto de vista teórico como en la práctica, los estudiantes adquieren así razones para entender por qué los educadores deben trabajar más para reducir los conflictos que existen entre la forma de enseñar y la forma de aprender de los estudiantes de cultura diversa. Tengo la certeza de que estos descubrimientos ayudarán a que los estudiantes en práctica docente conozcan mejor a los alumnos con los que trabajan, comprendan la riqueza de la diversidad y así puedan contribuir a proveer igualdad de oportunidades en el aprendizaje para todos los niños.

Los estudios realizados han demostrado que una vez que los estudiantes en práctica docente se reciben y obtienen una posición laboral, muchos de ellos vuelven a refugiarse en los modelos y estrategias que usaron sus maestros (O’Loughlin, 1995). Por eso, es necesario que quienes tenemos responsabilidad en su formación les proporcionemos oportunidades para que reflexionen sobre las prácticas que han influenciado en sus conocimientos. Es por eso que diseñé este currículo orientado a que los nuevos docentes posean herramientas para conectar el currículo con el contexto del aprendizaje de la comunidad y el aprendizaje brindado en los hogares. También, para que establezcan relaciones con las familias y comprendan las riquezas culturales y lingüísticas existentes en estos hogares.

Estoy convencida de que el objetivo y el fin de la tarea siguen vigentes a pesar del tiempo y de los cambios académicos e institucionales. Reflexionar sobre estas cuestiones, que hoy en día sigo incluyendo en mis clases, me permite entender la importancia del rol que las familias juegan en la educación de los niños y saber que, a pesar de que las sociedades cambian, los puentes interculturales son los que nos ayudan a promover y crear una educación crítica.



REFERENCIAS

- Allen, JoBeth** (2010): "Literacy in the welcoming classroom. Creating family-school partnerships that support student learning". Teachers College Press, New York
- Banks, J.** (1981): "Multi-ethnic education". Needham Heights, Allyn & Bacon, MA.
- Cummins, J.** (1989): "Empowering Minority Students". Association for Bilingual Education, Sacramento, California
- González, N.; Andrade, R.; Civil, M.; Moll, L.** (2001): "Bridging funds of distributed knowledge: Creating zones of practices in mathematics". *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6 (1&2), 115–132.
- Grant, C. A. & Sleeter, C.E.** (1996): "After the School Bell Rings". Falmer Press, London
- Heath, S.** (1983): "Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms". Cambridge University Press, New York/Cambridge
- Nakagawa, K.** (2000): "Unthreading the ties that bind: Questioning the discourse of parent involvement". *Educational Policy*, 14 (4), 443-472.
- Nieto, S.** (1992): "*Affirming diversity*". Longman, New York.
- Noguera, P.** (2003): "City schools and the American dream. Reclaiming the promise of public education". Teachers College Press, New York
- O'Loughlin, M.** (1995): "Daring the imagination: Unlocking voices of dissent and possibility in teaching. *Theory into Practice*, 34, 107-116.
- Rhodes, L. K.** (1993): "Literacy Assessment: A Handbook of Instruments". Heineman, Portsmouth, NH.
- Valdés, G.** (1996): "Con respeto. Bridging the Distances Between Culturally Diverse Families and Schools. An Ethnographic Portrait". Teachers College Press, New York