

EL CONTEXTO MULTICULTURAL Y SU INCIDENCIA EN EL PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES.

M^a Carmen López López.

*Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y
miembro del Instituto de Estudios sobre la Paz y los Conflictos.
Universidad de Granada.*

I.- INTRODUCCIÓN

La Reforma Educativa en nuestro país parece haber despertado sino una cierta sensibilidad en relación a la diversidad cultural, si al menos una interesante polémica en relación a las implicaciones organizativas, curriculares, funcionales y formativas que pudieran derivarse de este reconocimiento de las diferencias.

El profesor no es ajeno a esta polémica y percibe cómo estos cambios están conformando, en torno a su figura, una nueva imagen que le aleja de lo que hasta hace poco tiempo era su función tradicional como transmisor de conocimientos, revelándose como un *profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y de planificar-*

la, de dar respuesta a la sociedad cambiante, y de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos (...) con las diferencias individuales, de modo que se superen desigualdades pero se fomente, al mismo tiempo, la diversidad latente en los sujetos (MEC, 1989, 210).

Este cambio cualitativo debe articularse a través de procesos formativos adecuados que permitan analizar la cultura de los docentes como una variable interviniente en los procesos educativos (Hargreaves, 1980, 126), lo que supone redefinir los conocimientos, teorías, creencias, actitudes, ... presentes en los profesores como paso previo a cualquier proceso de mejora de la práctica educativa. De esta forma, los procesos formativos podrían actuar como catalizadores en la elaboración de propuestas curriculares capaces de trascender el sistema cultural dominante y el tratamiento homogeneizante que reciben los alumnos, hacia planteamientos alternativos más globales.

Nos referimos a un tipo diferente de formación que debe *articularse, principalmente, en una reflexión del profesorado sobre su práctica docente, que le permita examinar su teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas de funcionamiento básico y las actitudes ...* (MEC, 1989, 213).

Indagar sobre lo que piensan los profesores que trabajan en ambientes multiculturales y ayudarles a analizar y reflexionar sobre los principios, creencias, teorías y actitudes que orientan sus acciones es, además del propósito de nuestro trabajo, una forma de reestablecer el posible desequilibrio entre las teorías expuestas y las teorías en uso (Argyris y Schön, 1978), entre el progreso intelectual y el retroceso sentimental que caracteriza a nuestra sociedad (Ortega, P. y otros, 1994, 11), una oportunidad para favorecer el desarrollo profesional de los docentes y, como no, una contribución importante en el desarrollo de procesos educativos más globales (Merryfield, M.M. 1993) y menos discriminatorios.

II.- EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR EN CONTEXTOS MULTICULTURALES. IMPLICACIONES PARA SU FORMACION.

II.1.- Revisión de la Literatura.

Una de las líneas de investigación sobre la enseñanza de mayor proliferación es aquella que se preocupa por el modo en que los profesores generan sus teorías, tipos de conocimiento, ... acerca de la enseñanza, así como su estructura, contenido y grado de influencia de estas en la práctica educativa (Fenstermacher 1979, Clark y Petterson 1986, Connelly y Clandinin 1984, Elbaz, 1981). Desde este marco, nos interesa saber cómo se aprende a ser profesor en contextos multiculturales, tipos de conocimiento que se requieren, cómo se construyen las creencias y principios en los que basan su actuación los profesores que desempeñan su labor en este tipo de contextos.

Se sabe realmente poco sobre lo que piensan los profesores que trabajan en ámbitos multiculturales sobre su enseñanza o cómo regulan, afrontan o toman sus decisiones, y esto no deja de ser una restricción importante para su desarrollo profesional y la mejora de su práctica.

Nuestro trabajo se encuadra en el paradigma de pensamientos del profesor y se focaliza en un proceso de análisis de las reflexiones que sobre la práctica realizan un grupo de profesores, que trabajan con alumnos culturalmente diversos, en un intento de determinar si las fuentes de conocimiento en las que se basan estos profesores coinciden con las ya indicadas por Shulman (1987), o si el carácter multicultural del aula provoca la emergencia de algún otro tipo de conocimiento que sirve de inspiración a los profesores que trabajan en estos ámbitos.

Creemos que la reflexión puede ser un instrumento idóneo que ayude a los profesores a desvelar cómo construyen su propia realidad y favorecer así los procesos de innovación, pues permite:

a.- Penetrar en el carácter especialmente complejo de la enseñanza en contextos culturalmente heterogéneos.

b.- Tomar conciencia de la importancia de la dimensión cultural de los procesos educativos y cómo esta se manifiesta en los distintos elementos curriculares.

c.- Aproximarse al conocimiento intrínseco de uno mismo, como vía para trascender la conformación cultural y el etnocentrismo escolar.

d.- Aprender de la práctica y revalorizar el conocimiento profesional de los profesores.

e.- Cuestionar las creencias, valores, prejuicios, estereotipos, ... que rodean la actividad docente, favoreciendo el cambio ideológico personal.

f.- Clarificar las posibles incoherencias entre las teorías expuestas y las teorías en uso de los docentes.

g.- Establecer las bases para elaborar propuestas educativas alternativas desde las que combatir las estructuras sociales injustas.

Sabemos que los profesores no actúan generalmente en base a modelos preestablecidos o asumidos en su proceso formativo, sino que más bien utilizan sus propias teorías y esquemas cognitivos, nacidos de su experiencia personal y profesional, para desenvolverse en la vida del aula. Por esta razón, conocer las teorías y procesos cognitivos de los profesores que trabajan en aulas multiculturales puede ayudarnos a comprender mejor los acontecimientos que en ellas se producen (Tabacnick y Zeichner 1988, Shavelson y Stern 1983) y proponer modelos formativos (Huberman 1985) coherentes con sus necesidades peculiares, desde los que impulsar el desarrollo profesional de estos docentes.

Sin embargo, los trabajos de investigación sobre la formación de profesores en relación a la diversidad cultural son escasos tanto a nivel internacional como nacional. En el primero de ellos esta investigación se ha centrado esencialmente en seminarios (Baker 1973, Mc Diarmid y Price 1990), cursos y programas formativos (Noordhoff y Kleinfeld 1991, Benett, Niggle y State 1990), inmersión en el ámbito multicultural (Mahan

1982, 1984) y en investigaciones sobre profesores de apoyo y supervisores (Haberman y Post 1990 y Gillette 1990).

La investigación española en relación a la diversidad cultural tampoco es extensa (Murillo y otros, 1995), aunque existen algunas iniciativas desarrolladas por ONGs y asociaciones que representan a grupos minoritarios, pero no ha existido una línea de investigación consolidada destinada a esta temática. En estos últimos años estamos presenciando un importante incremento de trabajos en esta dirección, aunque la mayoría de ellos no centrados en la formación de profesores y encuadrados en modelos de investigación ex-postfacto, experimentales y en menor medida algunos de carácter etnográfico. Nuestro trabajo tiene por tanto un carácter innovador, pues los trabajos realizados en relación a los profesores, se han dirigido a conocer sus actitudes hacia la diversidad cultural (Ortega y Mínguez 1991), su opinión hacia la educación multicultural (Jordan 1994) o sus demandas formativas (Sánchez Fernández y otros 1992), utilizando escalas de actitudes y cuestionarios.

Por todo lo expuesto hasta este momento, creemos que estudios del tipo que seguidamente exponemos, aparte del carácter novedoso que comportan, pueden ser una contribución importante en la génesis de un corpus teórico en relación a la educación multi e intercultural desde el que sea posible explicar y comprender los procesos educativos que se desarrollan con alumnos culturalmente diversos y desarrollar propuestas para la formación tanto inicial como permanente de los profesores.

II.2.- Objetivos de la Investigación.

Este trabajo tiene como propósitos fundamentales:

- 1.- Incrementar el conocimiento y la comprensión de la práctica educativa en contextos multiculturales.
- 2.- Acceder al tipo de conocimiento que poseen los profesores que trabajan con alumnos de culturas diversas.

3.- Estudiar cómo afecta la procedencia multicultural de los alumnos a los profesores y a la actividad educativa desarrollada.

4.- Analizar las teorías en uso de los profesores que trabajan en contextos culturalmente heterogéneos y determinar la posible relación entre este pensamiento y su actuación en el aula.

5.- Fomentar la reflexión sobre la práctica como estrategia para explicitar el conocimiento tácito que orienta la acción de los profesores que trabajan en contextos culturalmente heterogéneos.

6.- Comprender las creencias y teorías de estos profesores desde sus propias perspectivas a través de procesos de reflexión y contrastación, como vía para favorecer su desarrollo profesional.

7.- Establecer las bases para la elaboración de propuestas formativas basadas en las necesidades de los profesores que trabajan con alumnos culturalmente diversos.

II.3.- Metodología

II.3.1.- Sujetos

El proceso de investigación se comenzó durante el curso 1994-95 en la ciudad de Melilla y los profesores que participan en la experiencia son cuatro, todos ellos de reconocida experiencia (entre 11 y 37 años de servicio), razón por la que les consideramos profesores expertos (Leinhardt y Greeno 1986, Groosman y Gudmundsdottir 1987).

II.3.2.- Diseño de la Investigación

El carácter cualitativo de nuestro trabajo, favorecerá la consecución de las metas previstas dado que *la etnografía es una metodología diseñada tanto para descubrir el conocimiento tácito como el explícito...* (Spradley 1979, 156).

Por esta razón seleccionamos el estudio de caso, conscientes de las ventajas y limitación que una opción como esta comporta (Walker 1983,

Yin 1987, Marcelo y otros 1991), como una oportunidad para profundizar en nuestro objeto de estudio y sumergirnos en el análisis holístico y complejo de los procesos educativos que nos proponemos analizar.

El proceso en cuestión se estructura de la siguiente forma. De un lado la realización de *entrevistas en profundidad* destinadas a recoger datos biográficos y desvelar las posibles teorías y creencias que los profesores poseen en relación a la enseñanza, los alumnos, el contexto, ... De otro la realización de *observaciones no participantes* para aproximarnos a la práctica real del aula. Estas observaciones han ido siempre precedidas de una *entrevista de agenda* en la que se les pedía a los profesores que manifestaran sus intenciones, planificaciones o posibles acciones que hubieran previsto realizar en la sesión que iba a ser observada. Cada sesión observada era al mismo tiempo grabada en audio.

Una vez finalizadas las sesiones, se realizaba una *entrevista de estimulación del recuerdo* en la que se comentaban aspectos significativos y relevantes de la sesión que previamente se había observado.

En este momento de la investigación nos encontramos realizando el proceso de codificación de la información acumulada.

III.- ALGUNAS CONSIDERACIONES

Este tipo de trabajos pueden tener importantes repercusiones tanto a nivel curricular como formativo, en la medida que:

1.- Ayudan a elaborar una teoría fundamentada sobre la enseñanza en contextos multiculturales.

2.- Nos aproxima al conocimiento que generan los profesores que trabajan con alumnos culturalmente heterogéneos.

3.- Permiten conocer las teorías, principios, creencias, ... de estos profesores y analizar sus actuaciones en clase.

4.- Ayudan a concretar cómo afecta la diversidad cultural de los alumnos a la práctica educativa y a los profesores.

5.- Contribuye a generar propuestas para la formación de profesores nacidas de la propia práctica en aulas multiculturales.

6.- Favorecen la reflexión sobre la dimensión cultural de los currícula en situaciones concretas de enseñanza, invitando a su redefinición y favoreciendo el cambio y el desarrollo profesional de los profesores.

IV.- BIBLIOGRAFÍA

- ARGYRIS, C. y SCHÖN, D.A. (1978). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco. Jossey-Bass.
- BAKER, G.C. (1973). Multicultural Training for Student Teachers. *Journal of Teacher Education*, 24(4), 306-307.
- BANKS, J.A. (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York. MacMillan.
- BENNETT, C.; NIGGLE, T. y STAGE, F. (1990). Preservice Multicultural Teacher Education: Predictors of Student Readiness. *Teaching and Teacher Education*, 3(6), 243-254.
- CLARK, C.M y PETERSON, P. (1986). Teacher's Thought Processes, en WITTRICK, M. (Ed.). *The Handbook of Research on Teaching*. New York. Macmillan.
- CONNELLY F.M y CLANDININ, D.J. (1984). Personal Practical Knowledge at Bay Street Scholl: Ritual, Personal Philosophy y Image, en HALKES, RY OLSON, J. (Eds.). *Teacher Thinking: A New Perspective in Persisting Problem in Education Lisse*. Swets y Zeitlinger, 134-198.
- ELBAZ, F. (1981). The Teacher's Practical Knowledge: Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71.
- FENSTERMACHER, G.D. (1979). A Philosophical Consideration of Recent Research on Teacher Effectiveness, en SHULMEN, L. (Ed.). *Review of Research in Education*. Itasca III. FW Peacock.

- GILLETTE, M.D. (1990). *Making them Multicultural: A case Study of the Clinical Teacher-Supervisor in preservice Teacher Education*. Madison. University of Wisconsin.

- GROOSMAN, P. Y GUDMUNSDOTTIR, S. (1987). *Teachers y Texts: An Expert/Novice Comparison*. Paper presented at the annual meeting of AERA. Washington.

- HARGREAVES, D.H. (1980). The Occupational Culture of Teachers, en WOODS (Ed.). *Teacher Strategies. Explorations in the sociology of the School*. Londres. Croom Helm.

- HABERMAN, M. y POST, L. (1990). Cooperating Teacher's Perceptions of the Goals of Multicultural Education. *Action in Teacher Education*, 12(39), 31-35.

- HUMERMAN, M. (1985). What knowledge is of most Worth to Teachers? A Knowledge-use Perspective. *Teaching and Teacher Education*, 1(1), 251-262.

- JORDAN, J.A. (1994). *La Escuela Multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona. Paidós.

- LEINHARDT, G. Y GREENO, J. (1986). The Cognitive Skill of Teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 75-95.

- MAHAN, J.M. (1982). Community Involvement Components in Culturally-Oriented Teacher Preparation. *Education*, 103(2), 163-172.

- MAHAN, J.M. (1984). Major Concerns of Anglo Student Teachers Serving in Native American Communities. *Journal of American Indian Education*, 23(3), 19-24.

- MARCELO, C. y otros (1991). *El Estudio de Caso en la Formación del Profesorado y la Investigación Didáctica*. Sevilla. Universidad de Sevilla.

- MC DIARMID, G.W. y PRICE, J. (1990). *Prospective Teachers's View of Diverse Learners: A study of the Participants in the ABCD Proyect*. Michigan. University of Michigan.

- MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid. MEC.

- MERRYFIELD, M.M. (1993). Reflective Practice in Global Education: Strategies for Teacher Educators. *Theory into Practice*, 1(32), 27-32.

- MURILLO, y otros (1995). La Investigación Española en Educación Intercultural. *Revista de Educación*, 307, 199-216.

- NOORDHOFF, K. y KLEINFELD, J. (1991). *Preparing Teachers for Multicultural Classrooms: A Case Study in Rural Alaska*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Chicago.

- ORTEGA, P. y MINGUEZ, R. (1991). Actitudes hacia el Hecho Multicultural. *Revista de Teoría de la Educación*, 3, 47-57.

- ORTEGA, P. y otros (1994). *Educación para la Convivencia. La Tolerancia en la Escuela*. Valencia. Naullibres.

- SANCHEZ FERNANDEZ, S. y otros (1992). *Demandas Formativas del Profesorado desde su Práctica Profesional. Propuestas para su Formación*. Granada. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

- SHAVELSON, R. y STERN, P. (1983). Investigación sobre el Pensamiento Pedagógico del Profesor, sus Juicios, Decisiones y Conducta, en GIMENO, J. y PEREZ, A. (Eds.). *La Enseñanza, su Teoría y su Práctica*. Madrid. Akal.

- SHULMAN, L. (1987). Knowledge y Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

- SPRADLEY, J.P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York. Rinehart and Wiston.

- TABACNICK, B. y ZEICHNER, K. (1988). Influencias Individuales en las Relaciones entre las Creencias del Profesor y su Conducta de Clase: Estudios de Casos de dos Profesores Principiantes de EE.UU., en VILLAR, L.M. (Ed.). *Conocimientos, Creencias y Teorías de los Profesores*. Madrid. Marfil.

- WALKER, R. (1983). La Realización del Estudio de Casos en Educación. Etica, Teoría y Procedimientos. En DOCKRELL, W. y HAMILTON, D. (Eds.). *Nuevas Reflexiones sobre la Investigación Educativa*. Madrid. Narcea.

- YIN, D. (1987). *Case Study Research. Design and Methods*. Beverly Hills. Sage.