



EL PAPEL DEL DOCENTE FRENTE A LA DIVERSIDAD CULTURAL: UN ESTUDIO DE CASO DE LA RELACIÓN DE UNA DOCENTE Y TRES NIÑOS

LILLIAN SUSANA RUIZ GUEVARA*

Resumen

El presente artículo identifica el papel del docente y tres infantes nicaragüenses en un salón de clases, datos que se obtienen en el marco de una investigación realizada durante los años 2005-2007, en una zona de atención prioritaria en Heredia. Los datos demuestran que la docente asume un papel de protagonismo, mientras que a los estudiantes nicaragüenses no se les ofrecen opciones para asumir un rol intercultural en un ambiente de diversidad cultural y por el contrario, es el asimilacionismo la estrategia que utiliza la docente; mientras que los niños de origen costarricense trabajan con sus compañeros nicaragüenses en calidad de iguales en el juego como una alternativa más efectiva para el intercambio cultural.

Palabras clave: papel docente, papel niño, diversidad cultural, asimilacionismo, educación secundaria.

Abstract

This article identifies the role of the teacher and three Nicaraguan children in a classroom, data obtained in the framework of an investigation conducted during the years 2005-2007, in a priority area in Heredia. The data demonstrates that the teacher assumes a main role, while the Nicaraguan students were not offered options to undertake an intercultural role for taking part in an environment of cultural diversity, and it is, on the contrary, the assimilation the strategy used by the teacher, while Costarrican children work with classmates as equal when playing, as a more effective alternative for cultural interchange.

Keywords: role of teachers, role of children, cultural diversity, assimilation, middle education.

* Costarricense. Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Nacional, Máster en Administración Educativa de la Universidad de La Salle y Doctora en Educación de la Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. Académica de la División de Educación Básica de la Universidad Nacional, Costa Rica. Investigadora de temáticas relacionadas con la transición de la primaria a la secundaria y acreditación de carreras de educación.

Introducción

El fenómeno de las migraciones en el mundo no es un asunto que escapa a la realidad costarricense, por el contrario, Costa Rica es el destino por excelencia de muchos extranjeros, principalmente nicaragüenses, quienes se trasladan, por múltiples razones, especialmente en busca de mejores condiciones de vida y trabajo. De acuerdo con la Organización Internacional para las Migraciones, los movimientos migratorios en Centroamérica, en los últimos 30 años, se originan por dos fenómenos novedosos:

(...) los movimientos forzados de amplios sectores de la población producto de conflictos bélicos y de condiciones políticas que ponían en riesgo la vida de las personas; y un aumento marcado de la emigración, mayoritariamente hacia Estados Unidos y en menor medida, a México y Canadá, en busca de mejores condiciones de vida (Organización Internacional para las Migraciones, 2007:1).

Además, este estudio señala que los movimientos de mayor significancia en la región centroamericana se producen desde Nicaragua hacia Costa Rica y Honduras.

La incorporación de miles de personas inmigrantes nicaragüenses, en la sociedad costarricense, es cada día más notoria, así lo demuestra la Sinopsis del Estado de la Nación en el 2001, Capítulo 1, en donde se afirma que (...) “la información del Censo del 2000 ha permitido conocer que las y los nicaragüenses en el país son algo más de 225.000 personas” (p. 4). También, se indica en este informe que dicha pobla-

ción “es más afectada por la pobreza que los nacionales, sobre todo en zonas rurales; probablemente por ello la inmigración nicaragüense es cada día más urbana” (Estado de la Nación, 2000:4).

En el campo de derechos del niño y la niña, Vandenbroeck y Van Keulen expresan que (...) “todos los niños tienen derecho a crecer y desarrollarse en un contexto donde hay equidad y respeto a la diversidad, y tienen derecho a servicios educativos de buena calidad para la infancia, sin forma ninguna de discriminación -manifiesta o encubierta, individual o estructural por causa de su etnia, género, estructura familiar, clase o capacidad” (2002:6). Los infantes inmigrantes nicaragüenses, en su calidad de extranjeros, representan parte de la diversidad que está presente en los salones de clase preescolares. Por esta razón, identificar ese contexto en términos de equidad y respeto por medio de las creencias de la docente, conduce al fortalecimiento de lineamientos curriculares que favorezcan el desarrollo integral de los niños y las niñas.

1. Marco de referencia

1.1 El maestro en el contexto intercultural

La literatura indica que para implementar la educación intercultural es indispensable trabajar con el docente, es él quien desencadena una serie de procesos y porque su actitud, creencias y la formación que reciba juegan un papel determinante para el éxito de una educación intercultural.

Unido a lo anterior Essomba et al. (1999) indican que el maestro tiene un papel y protagonismo esencial en el proceso de

desarrollo de la educación intercultural, sin embargo, aclara que es necesario considerar algunas de las acciones que en la práctica ellos enfrentan:

- a. Los maestros se forman o preparan para la atención de grupos de estudiantes relativamente semejantes, por lo tanto, la presencia de alumnos culturalmente diferentes es considerado por ellos como un problema que se añade a la exigida atención a la diversidad que se proclama desde los marcos legales y jurídicos.
- b. Los sentimientos de pesimismo y recelo se apoderan de los maestros, especialmente cuando se han formado una conciencia idealista de las posibilidades de la educación intercultural. Esta situación provoca, además, que el docente experimente impotencia profesional al tratar de reconsiderar los objetivos de este tipo de educación en una realidad que pretende la igualdad sobre la diversidad.
- c. Algunos profesores y profesoras promueven una educación intercultural “light” para utilizar la palabra que mencionan los autores, (...), “que les invita a cultivar en el currículo o en la vida escolar algunos aspectos puntuales, a veces espectacularmente folclóricos, relacionados con la diversidad cultural del centro” (p.67). Esta situación trae como consecuencia que las y los docentes consideren que la educación intercultural se logra al trabajar bien pero poco, por cuanto, se limitan a realizar actividades llamativas en algunas ocasiones y no durante todo del periodo lectivo; asimismo, es importante indicar que acciones como las señaladas parecen agudizar la discriminación y la cultura de la diferenciación por encima de aquella que persigue la diversidad.

- d. En la práctica diaria, el docente experimenta deseos de promover experiencias interesantes a favor de la educación intercultural, sin embargo, estos deseos contrastan con aquellos que les inducen a relegar a un segundo plano del currículo dicha propuesta educativa, además, de asumir actitudes devaluadoras hacia los alumnos y las alumnas y culturas diferentes en su práctica cotidiana.

Frente al reto de la atención a la diversidad cultural Amani (citado por Besalú, 2002) sugiere que cuando las personas se enfrentan con individuos de otras culturas, pueden asumir tres actitudes diferentes que van desde la asimilación de la cultura del otro hasta el pleno respeto, convivencia y aprendizaje desde el otro. Estas actitudes se indican a continuación:

- a. El etnocentrismo consiste, según el autor, en un acercamiento con personas de otras culturas tomando como parámetro de comparación y relación la cultura propia de quien se acerca. Además, agrega el autor, “En la medida en que las culturas sólo pueden ser comprendidas plenamente desde su interior, el etnocentrismo comporta siempre incomprendimientos y sesgos equivocados e implica actitudes de desconfianza hacia otras culturas” (p.30).
- b. El relativismo cultural. Sugiere el conocimiento y análisis de otras culturas desde sus propios valores, por tanto, implica el respeto por todas las expresiones culturales y suspensión de juicios y valoraciones desde parámetros ajenos. Lo anterior debido a que cada cultura posee su propia racionalidad y coherencia. Además,, Amani (citado por Besalú, 2002) indica que “El relativismo cultural

tiene algunos riesgos: la guetización, cuando el respeto mutuo no se traduce ni en mayores contactos, ni en una voluntad de diálogo; romanticismo, cuando se exageran los rasgos de una cultura distinta y se pierde el sentido crítico; o la fosilización, cuando se pretende conservar sin modificaciones, ni adaptaciones, una cultura determinada”(p.31).

- c. El interculturalismo implica una actitud de respeto por las culturas diferentes, además, evidencia la necesidad del diálogo en condiciones de igualdad entre las personas, al eliminar prejuicios, paralelismos y desprecios, asimismo tiene una visión crítica de todas las culturas incluyendo la propia.

Las acciones y los comportamientos que enfrenta el maestro en su práctica pedagógica intercultural, evidencian, entonces, que la cultura es un concepto mediador de gran trascendencia. Inclusive puede convertirse en el regulador de los estereotipos, discriminaciones, xenofobia y racismo, que deben ser superados tal y como se indicó en la literatura, para enfrentar la diversidad cultural en el salón de clases.

Pero profundizar sobre el concepto de educación multicultural e intercultural no parece ser la única cuestión que los maestros y las maestras necesitan para llevar a la práctica acciones educativas tendientes a la atención de la diversidad. En este sentido el Programa de Educación del Ministerio de Educación Pública (MEP), la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) y The USA International of Development (AID) y la Universidad Nacional (UNA) (2000-2001) sugieren que romper con los estereotipos, prejuicios y prácticas xenofó-

bicas, es un reto esencial para aquellas personas que facilitan experiencias de aprendizaje a los niños y las niñas; es decir, que los maestros y las maestras como facilitadores de este tipo de experiencias requieran analizar cada uno de estos elementos, especialmente en su currículo oculto, tal y como lo indica Ander-Egg (2001).

La xenofobia y el racismo, según Méndez (1997), son una cuestión inherente a la interculturalidad, especialmente, porque implica la convivencia e interrelación de distintas culturas en el mismo entorno. Asimismo, indica el autor, el tema de la cultura dominante y los valores que transitan en ella se convierten en el marco de referencia que obliga a las personas a asumir posturas de este tipo. Por lo anterior, ante la llegada de un alumno o alumna extranjera, el docente puede responder de cinco maneras:

- Ignorándolo, es decir, convencerse de que no es, no puede ser verdad.
- Marginarlo, “¡Mira, tú ahí! Nosotros aquí. Y sin molestar. ¡Eh!”
- Asimilarlo, “No eres chino (por ejemplo), solo tienes que esforzarte un poco y ya verás cómo ni se te nota”.
- Multiculturalizarlo “Verás, a mí me admira de siempre la cultura..., así que lo mejor es que sigas hablando y escribiendo a tu aire, la pena es que hayas venido aquí con lo bonito que es tu país, que a este paso se va a quedar sin nativos”.
- Interculturalizarlo “Tenemos la enorme suerte de tener a... entre nosotros. Necesita que todos le ayudemos a comprender nuestra lengua, cuanto antes, y a su vez él pronto podrá ayudarnos a comprender mejor cómo es el lugar de dónde viene, cómo nos ve en lo posi-

tivo y en lo negativo, cómo se siente y sobre todo nos ofrece la oportunidad de ejercer nuestra hospitalidad y nuestra solidaridad como grupo humano” (p.3).

El ejemplo anterior permite establecer una relación con las ideologías que, desde el fenómeno multicultural se mencionan para dar respuesta a este fenómeno y que se refieren a la ideología asimilacionista, integracionista, pluralista e interculturalista. Lo anterior pone en evidencia, tal y como indican Sales y García (1997), que dichas ideologías delimitan el actuar e inclusive la manera en que se enfrente la diversidad cultural.

En relación con el racismo, para Taguieff (citado por Besalú, 2002), este puede definirse y manifestarse desde tres dimensiones: racismo-ideología, racismo-prejuicio, racismo-conducta. En el primer caso se hace referencia al (...), “conjunto organizado de representaciones, explicaciones y creencias” (p.53) especialmente en relación con la teoría sobre la raza que tiene la persona, así como las visiones de mundo y de historia. El racismo-prejuicio incluye opiniones, actitudes, sentimientos y disposiciones, orientadas por estereotipos étnicos y, por último, el racismo-conducta evidencia los actos y prácticas propias de discriminación que realiza la persona. En este caso, las conductas son observables y cuantificables.

Sin embargo, estas dimensiones del racismo se manifiestan como consecuencia de la inseguridad, del rechazo hacia los extranjeros, como una manera de construir la propia identidad y para tratar de identificar procesos sociales relacionados con la construcción de identidades (Ioé, citado por Besalú, 2002). Lo anterior manifiesta

que si el rechazo ante los extranjeros puede provocar alguna manifestación de racismo, especialmente el relacionado con las creencias, se convierte en un asunto de gran consideración en la relación del docente y de la docente con las propuestas multiculturales e interculturales, porque ambas versan sobre la diversidad cultural, la cual se asocia en la mayoría de las ocasiones a personas provenientes de otros países.

En términos generales, el y la docente frente a la multiculturalidad e interculturalidad, pueden asumir varias posturas a saber:

- a. Una visión simple, romántica y humanista del concepto de educación multicultural e intercultural.
- b. Posturas estereotipadas, discriminatorias y xenofóbicas en la práctica pedagógica y muy específicamente en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje.
- c. Mostrar comportamientos racistas al enfrentar niños y niñas provenientes de otras culturas, a las cuales se les categoriza como minorías en función de la cultura dominante.

Y por último, ignorar, marginar, asimilar, multiculturalizar o bien promover interculturalidad cuando recibe en su salón de clase a niños y niñas de otras culturas.

A manera de síntesis, es oportuno señalar que el docente ante el fenómeno de la diversidad cultural está en la capacidad de asumir posturas y actitudes diferentes, sin embargo, cada una de ellas determina su papel y el de los niños en el salón de clases, de ahí que es determinante reflexionar acerca de cada una de estas posturas.

En el siguiente apartado se describe, en términos generales, la metodología utilizada en la investigación que respalda este artículo y permite profundizar en el papel que asumen niños y docente en un ambiente de diversidad cultural, el caso concreto de un salón de clases costarricense, con presencia de niños nicaragüenses.

2. Metodología

2.1. Tipo de investigación

La investigación que antecede este artículo es de corte cualitativo porque la temática de las creencias de una maestra, requirió no solo de la participación activa de la docente, sino también de los infantes nicaragüenses y costarricenses, en la expresión de vivencias diarias, que se captaron por medio de observaciones participantes, cuyo objetivo fue siempre conocer la práctica de trabajo diario y el papel que desempeñaron sus actores.

La etnografía se eligió como el método de investigación óptimo para abordar el tema de las creencias de una maestra, pues permitió obtener descripciones de la práctica docente, que facilitaron el conocimiento a la investigadora, de la realidad propia de ese salón de clases y de las creencias que subyacían en ella. Estas descripciones se concretaron por medio de la observación, técnica utilizada en este estudio para la obtención de información de primera mano.

El diseño metodológico de la presente investigación se caracterizó también por la utilización del método de estudio de casos, especialmente porque la temática requirió explorar la particularidad de las creencias

de una maestra en relación con el desarrollo de tres infantes nicaragüenses.

La triangulación por fuentes de información fue indispensable para comprender los datos. Estas fuentes se refieren a entrevista a docentes, planeamiento de clase, entrevista a estudiantes, expedientes de estudiantes y observaciones de clase durante un ciclo lectivo completo

2.2 Participantes del proceso de investigación

En la presente investigación, el estudio de casos se refiere a la situación específica de una maestra en relación con una niña y dos niños nicaragüenses. Es relevante en este estudio que los infantes y sus padres son nacidos en Nicaragua, lo cual favorece el contacto permanente con la cultura de su país de origen.

En términos específicos, la docente N (nombre que distingue la docente) del k2, es una profesional titulada con un bachillerato universitario y una experiencia laboral de 15 años.

En relación con la niña y los dos niños, para guardar su identidad, se les asignó el código de participante K, R y S respectivamente. Los tres infantes son de nacionalidad nicaragüense.

Categorías de análisis: enigmas del ¿por qué?

Para el desarrollo de este artículo se desglosan los datos relacionados con:

a. La Categoría: “Creencias acerca del manejo de la práctica docente de una maestra que se manifiestan en la rutina de trabajo con una niña y dos niños nicaragüenses” y las subcategorías:

a.1 ¿Maestra o protagonista? Una reflexión acerca de la creencia del papel del docente en su salón de clases.

a.2 Cuando la niña me deja... una descripción del papel de la niña y los dos niños nicaragüenses en la rutina de trabajo diario.

Esta categoría y subcategorías emergen del trabajo de campo realizado y en todo momento se circunscriben a la realidad que experimentan los actores de la investigación.

En la siguiente matriz se incluyen los instrumentos utilizados para el desarrollo de la investigación. La información obtenida se triangula en todo momento para comprender las creencias del docente desde su propia perspectiva y la de los niños también.

La decisión de utilizar varias técnicas e instrumentos para la recolección de la información se relacionó directamente con la necesidad de triangular los datos como estrategia de validación de la información. Según Maxwell (1996), en los estudios cualitativos, es útil recurrir a la triangulación, la cual implica recopilar información desde diferentes individuos y contextos utilizando una variedad de instrumentos, por ejemplo: diarios, entrevistas formales e informales, entre otros.

Cuadro Matriz 1
Técnicas e instrumentos utilizados para el desarrollo de la investigación

<i>Técnica</i>	<i>Instrumento</i>	<i>Participante con el cual se trabaja</i>
-La observación participante	Matriz de observaciones: nota cruda, cocida y teórica	Docente y los niños nicaragüenses
-La entrevista	a. Conversaciones informales b. Entrevista semiestructurada. c. Frases abiertas d. Entrevistas en profundidad	a. Docente y niños b y c. Total de niños del aula (costarricenses y nicaragüenses) d. Docente y niños nicaragüenses
-Las fotografías	Matriz: Fotografía, descripción, evento, categoría y análisis	Docente y total de niños que asisten al salón (nicaragüenses y costarricenses)
-El análisis de documentos: -Expediente de niños nicaragüenses -Cuaderno de apresto de niños nicaragüenses	Matriz: Área de desarrollo, descripción de actividad, valoración de logro y categoría de análisis.	No aplica

Fuente: Elaboración propia.

2.3 Triangulando información: La alternativa para el análisis del dato

En términos de la estrategia, para el análisis de los datos, implicó un proceso de análisis y de síntesis constante, es decir un ir y venir, producto de la contrastación y comparación de los datos. Además, es importante indicar que tal y como se expresó en el párrafo anterior, analizar los datos, no fue un proceso que se concretó en una sola fase, por el contrario estuvo presente desde que se ingresó al campo.

Para la reducción del dato fue necesario categorizar toda la información empleando colores diferentes para cada una de las subcategorías. Esto permitió que los hallazgos emergieran y se estableciera una relación entre ellos, aspecto que se logra después de que los datos categorizados se incluyeran en la Matriz 2 para establecer una verdadera triangulación.

Matriz 2
Triangular los datos categorizados por fuente de información

Fuente o instrumento de observación	Datos
Información de observaciones	
Información de entrevistas	
Información de conversaciones	
Información de expedientes	
Dato vivo (fotografías y dibujos del apresto)	
Cuadros referentes a instrumento de frases abiertas	

Fuente: Elaboración propia.

3. Presentación y discusión de los resultados

Tal y como se indicó, los resultados se discuten en relación con dos temáticas; el papel del docente y el papel del estudiante en su salón de clases con presencia de niños provenientes de otra cultura. Por tanto, los datos que se discuten se toman como punto de referencia la categoría: “Creencias acerca del manejo de la práctica docente de una maestra que se manifiestan en la rutina de trabajo con una niña y dos niños nicaragienses”.

Subcategoría ¿Maestra o protagonista?: una reflexión acerca de la creencia del papel de la docente N en su salón de clases

En la rutina de clase, la docente N asumió un papel protagónico, por cuanto, fue ella quien organizó y controló el desarrollo de la lección. Los periodos que formaron la rutina de trabajo diario, tales como actividades iniciales, juego trabajo, conversación, literatura y música, en todo momento fueron asumidos por ella, razón por la cual se identificó que fue la maestra quien tomó decisiones relacionadas con aspectos en los cuales la niña y los dos niños pudieron participar. Sin embargo, ella y ellos se convirtieron en ejecutores de tales decisiones. Además, la docente N controló para cada periodo la distribución de las niñas y los niños en las mesas de trabajo, es decir que los infantes no tenían la posibilidad de elegir sus espacios para sentarse y tampoco con quién hacerlo.

Docente N: “Ahora quiero que se sienten en las mesitas”. (Ella los distribuye en los diferentes lugares, uno por uno).

Les entrega una hoja (material gráfico), les dice “En la hoja que les di, ¿qué cosas hay desagradables?” (La hoja contiene dibujos de basura, humo, un chanco y algo similar a agua de caño).

Docente N: “También quiero que pinten las que son agradables” (perfumes, flores, mano).

Los niños trabajan coloreando rápidamente lo que se les ha solicitado (Extracto de protocolo de observación 4).

En el control que asumió la docente N frente a las actividades de clase, se evidenció no solamente en decisiones aisladas de acciones que la niña y los dos niños nicaragüenses pudieron realizar, sino que también se reflejó en un patrón constante en el que ella dominó por completo las acciones de varios periodos como acciones consecutivas.

Otro de los elementos por analizar, como un patrón de comportamiento por parte de la docente N en su práctica de trabajo diario, se refiere a su imagen de “principio y fin” reflejada en el círculo. El círculo fue la figura que siguieron la niña y los dos niños nicaragüenses para sentarse sobre el suelo y esperar por el inicio de cualquier actividad, especialmente las iniciales y las de conversación; sin embargo, la docente N, tal y como se indica en los protocolos de observación, en todo momento, utilizó una silla pequeña para sentarse en el espacio donde iniciaba y concluía la figura. En la fotografía, que se muestra a continuación, puede identificarse la función que cumplió la silla en la organización del círculo.

En su práctica de trabajo diario, el trato o comportamiento de la docente frente a los

Fotografía 1

Niños y niñas sentados sobre el suelo y la silla que utiliza la docente de espalda a la pared para cerrar el círculo que hacen ellas y ellos



Fuente: Ruiz, S. (2005). Jardín Infantil Público ubicado en la provincia de Heredia (se protege por cuestión de ética el nombre del centro infantil).

tres infantes nicaragüenses, no se puede considerar como diferenciadora; es decir, existe un patrón de trato para todos por igual, lo cual no favoreció la identificación y la exploración de habilidades particulares en la niña y los niños nicaragüenses.

Según Essomba et al. (1999) “Los docentes podrían y deberían observar— a modo de finos etnógrafos— los puntos fuertes y débiles que muestran sus alumnos minoritarios cuando llega a la escuela a fin de proporcionar actividades para un aprendizaje verdaderamente significativo” (p.68). Este rasgo personal del docente, que trabaja con los principios de una propuesta intercultural, no se evidenció en las disposiciones realizadas por la docente N, quien según se indica en el protocolo de observación 3 al realizar el diagnóstico inicial a dos de los niños nicaragüenses. El instrumento no permitió conocer cuáles fueron las poten-

cialidades y las debilidades de los niños y las niñas tanto nicaragüenses, como costarricenses. Por lo tanto, no se identificaron con claridad, hecho que se confirma en una de las conversaciones informales sostenidas con la docente N, quien dice: “Bueno, ellos son niños muy buenos, cariñosos y trabajan bien. Creo que si siguen así les va a ir muy bien en la escuela” (conversación informal 4).

En la práctica diaria de trabajo, no se identificaron propuestas de la docente N para el intercambio, la interacción y la cooperación entre culturas con un tratamiento igualitario de estas, según se indica en las implicaciones de la propuesta de interculturalidad. Por el contrario, para la celebración de las fiestas patrias (15 de setiembre), como se indica en el protocolo de observación 9, correspondiente al 11 de setiembre, la niña y los dos niños nicaragüenses debieron exponer acerca de los símbolos patrios y la flora y fauna de Costa Rica, situación que causó disgusto en uno de ellos, tal y como se aprecia en el siguiente extracto de dicha observación:

Mientras esto ocurre, la docente N desea conversar con la observadora. La docente N dice: “Mira, es que K y R quisieron exponer de los símbolos patrios y yo les dije que uno la bandera y el otro del venado cola blanca”.

“R, comenzó a exponer y dijo...”.

R: “Voy a exponer de la flora y fauna de Costa Rica”.

Docente N: “Entonces un niño preguntó que por qué no se refería a mi país” a lo cual R contestó: “Es que Costa Rica no es mi país”. (Extracto de protocolo de observación 9).

La exposición de la niña y los dos niños nicaragüenses de aspectos relacionados con Costa Rica y no con su país de origen, demuestra una creencia que en este salón no se ofrecieron las facilidades para la expresión oral de las vivencias culturales y de los saberes prácticos del alumnado, según los planteamientos de Sabariego (citada por Essomba et al, 1999:31).

Tal y como se indicó en los párrafos anteriores, en la dinámica del aula, la docente N mantuvo una línea de trabajo con pocos espacios para la participación de todos los niños y las niñas tanto de los nicaragüenses, como de los costarricenses, situación que también se evidencia en las temáticas abordadas (números, fiesta patria 15 de setiembre, adultos mayores y sistema solar), por medio de las cuales, no se promovió una integración socio afectiva escolar de la niña y los dos niños nicaragüenses, así como lo establece Essomba et al (1999), quien indica que esta acción de integración es indispensable para avanzar hacia una visión intercultural de la educación estableciendo estrategias tales como la aplicación de una pedagogía de reconocimiento en donde se valore la persona, su lengua, su cultura y se genere el goce por la asistencia a la escuela.

Además, es importante indicar que los tres infantes nicaragüenses dijeron sentirse felices y alegres de ir al kinder, sin embargo, esto se debió a que les gustaba jugar con sus compañeros, no necesariamente porque existiera un reconocimiento a su cultura. Por el contrario, las particularidades de la lengua fueron consideradas por la docente N como un asunto que inclusive ameritó terapia de lenguaje debido a la pronunciación que la niña y los dos niños nicaragüenses manifestaron.

Las observaciones realizadas demostraron que la maestra no se relacionó con los juegos que realizaron la niña y los dos niños nicaragüenses, esto por cuanto, ella se dedicó a realizar actividades de corte administrativo como lo fueron: contar dineros del patronato y escribir recados en los cuadernos de los infantes. Las observaciones permitieron identificar que existió una ausencia de propuestas de la docente N para cubrir el periodo de recreo, situación que provocó una constante lluvia de ideas en las niñas y los niños del grupo en general dentro de las que destacó el jugar fútbol y las rondas.

En síntesis, se estableció que la docente N dio indicaciones, revisó trabajos y verificó que la niña y los dos niños realizaran sus juegos, mientras ella permanecía en su escritorio.

La permanencia en su escritorio hace que la profesora se ausente de las experiencias de juego que la niña y los dos niños nicaragüenses realizaban, sin embargo, al iniciarse el momento de recoger los juguetes, se convirtió en una ayudante del aseo y no así en una compañera de juego o mediadora del aprendizaje. Este papel de colaboradora del aseo generó que en múltiples ocasiones insultara a la niña y los niños nicaragüenses, especialmente a los de casita, a quienes en una ocasión los trató de “cochinos”, lo anterior debido a que no colocaron los trastos en el orden en que ella lo consideró pertinente.

En relación con el juego, se logró determinar no solo que la docente N se ausentó de él en múltiples ocasiones, sino también existió una concentración importante de la rutina en el juego trabajo, situación que redujo el tiempo para realizar otros periodos

como los fueron conversación, actividades iniciales, música o literatura.

A manera de conclusión se establece, entonces, que el papel asumido por la maestra participante en el estudio, en su propia práctica de trabajo, se caracterizó por el protagonismo, el control de la rutina, la figura de principio y fin para el desarrollo de las actividades, el trato no diferenciado hacia niñas y niños nicaragüenses y costarricenses, la ausencia de prácticas o actividades propias de una labor orientada por principios de una propuesta intercultural y la ausencia clara de la docente N en los espacios y momentos de juego que promovieron los infantes.

Asimismo, se evidenció que tanto la niña y el niño costarricense como nicaragüense, no participaron en la planificación y la organización de las diferentes actividades, situación que permite confirmar una relación de dominación del adulto frente al niño y la niña, como una de las creencias implícitas de la docente N, además, bajo este concepto o esta diferenciación entre docente-alumno, subyace una relación de poder, en la cual se pretende neutralizar al otro, quien a su vez representa una minoría, es decir al niño y la niña, como una forma de hacer prevalecer la cultura dominante, que en este caso se refiere a los lineamientos de la docente N.

En términos generales se puede establecer, entonces, que el papel asumido por la docente N en su práctica de trabajo diaria, se relaciona con los fundamentos teóricos de la ideología asimilacionista. En relación con esta ideología, como su nombre lo indica, pretende asimilar a los diferentes grupos étnicos y culturales, que forman las minorías,

es decir que el principio prevaleciente es el de la cultura dominante; por tanto, (...), “la diversidad étnica, racial, cultural..., la diversidad en general, se concibe como un problema que amenaza la integridad y cohesión social y que debe ser reconducida y compensada hacia planteamientos homogenizadores” (Sales y García, 1997:16). Sin embargo, es oportuno indicar que la asimilación como concepto neutralizador del otro, no solo parece estar presente frente a la cultura nicaragüense, sino también, la costarricense.

Además, la docente participante en el estudio indicó que la atención de la niña y los dos niños nicaragüenses era una tarea que ella apreciaba y que había venido desarrollando por algunos años en la escuela; sin embargo, la institución no contaba con políticas para la integración real de los alumnos y las alumnas nicaragüenses. También, la falta de preparación, conocimientos e información relacionada con las propuestas interculturales hizo que la docente N se sintiera preocupada y frustrada, tal y como ella lo indicó:

“Vea yo no sé. Yo trato de hacer lo que puedo, porque yo los quiero mucho. Pobrecitos, ellos son muchos y yo he tenido los hermanos de muchos otros años y tienen los mismos problemas económicos, yo por eso les ayudo. Yo no sé qué va a pasar cuando lleguen a la escuela, porque aquí uno los considera y a los papás también, pero allá no. A las compañeras no les interesa esa condición de pobreza” (Extracto de conversación informal con la docente N°. 5).

En relación con el párrafo anterior, Jordán (citado por Essomba et al., 1999) indica que si bien es cierto, la atención de la diversidad no es un problema “per se” puede llegar a convertirse para el docente si la ansiedad y la impotencia profesional se apodera de él especialmente si (...), “se sienten solos, poco formados y sin suficiente ayuda ante una realidad para ellos nueva” (p.69). En el caso de la docente N, las conversaciones y devoluciones de información compartidas con ella permiten confirmar su deseo de ayudar a la niña y los niños nicaragüenses. Sin embargo, la lucha con una realidad poco estimulante, produjo que no contara con elementos para desarrollar un proyecto intercultural y frente a esto, Jordán (citado por Essomba et al., 1999:68) sugiere que “Los profesores han de comprender que la educación intercultural se resuelve mejor —al menos en el radio de acción escolar— con una serie discreta de acciones y actitudes plausibles desde el punto de vista cualitativo que con un conjunto cuantitativamente extenso de intervenciones y técnicas sofisticadas que la investigación en este campo ha ido descubriendo”.

Para complementar los datos relacionados con el papel del docente, también se identificó información relacionada con la figura de la niña y los dos infantes nicaragüenses, los cuales se retoman a continuación.

Subcategoría: cuando la niña me deja... una descripción del papel de la niña y los dos niños nicaragüenses en la rutina de trabajo diario

El papel de la niña y los dos niños nicaragüenses, en la dinámica de trabajo diario, tal y como se observó a lo largo del curso

lectivo, se concentró en dos aspectos fundamentales:

- Establecimiento de relaciones interpersonales positivas entre los niños por medio del juego para la integración en las diferentes actividades.
- Nivel de participación muy controlado por la docente N y orientado hacia la ejecución de acciones de apoyo en el aula.

En lo que respecta al primer hallazgo, es importante indicar que las observaciones y las conversaciones con los infantes permitieron identificar a la investigadora una predilección, por parte de ellos, para establecer relaciones de juego con sus iguales, especialmente en el periodo de juego-trabajo y recreo. Esta situación de alguna manera favoreció la integración de la niña y los dos niños nicaragüenses a las rutinas de trabajo diario, sin que se mostraran dificultades o apatía por parte de ella y ellos, o bien de los infantes costarricenses.

La situación anterior también evidenció una aceptación de la niña y los niños nicaragüenses, por parte de sus iguales los costarricenses, en lo que se refirió a las rutinas de trabajo, sin que se mostraran evidencias constantes de rechazo, segregación o conductas xenofóbicas. Por el contrario, en todo momento los niños y las niñas jugaron, cantaron, compartieron sus meriendas y pelearon. En la fotografía 2 puede identificarse a los infantes pintando con pintura en una relación de camaradería.

Estas características del papel asumido por los niños y las niñas nicaragüenses y costarricenses permite establecer que la

Fotografía 2

Niños y niñas costarricenses y nicaragüenses realizando un juego de pintura libre



Fuente: Ruiz, S. (2005). Jardín Infantil Público ubicado en la provincia de Heredia (se protege por cuestión de ética el nombre del centro infantil).

armonización de las relaciones interpersonales entre iguales se basó en el juego y los infantes no identificaron diferencias culturales latentes o fuertes, que provocaron distinciones entre ellos y ellas o bien actitudes de carácter xenofóbico. En este sentido, la literatura señala que para la promoción de propuestas de carácter intercultural es importante hacer una revisión y análisis de las actitudes del alumnado (...), “donde se asegure una buena aceptación con independencia de la cultura, características raciales, sexo, entre otros” (Essomba, et al, 1999:61).

Por tanto, el comportamiento expresado por los infantes nicaragüenses y costarricenses se mostró como una de las condiciones que se cumple para la promoción de propuestas interculturales; es decir, que las niñas y los niños mostraron una apertura positiva en esta edad hacia el intercambio cultural, especialmente porque se basaron en el juego como su principal fuente de relación.

El papel desempeñado por los infantes nicaragüenses en el salón de clases se caracterizó por la poca participación en aspectos relacionados con la planificación del currículo de aula, especialmente en lo que a toma de decisiones en actividades se refirió. La niña y los dos niños nicaragüenses participaron en actividades que la docente N les asignó, tales como repartir el jabón para el lavado de manos antes de la merienda, recoger los juguetes de las áreas una vez que concluyeron sus juegos y cantar. Estas tareas fueron identificadas como las principales acciones realizadas por ella y ellos a lo largo del trabajo escolar del año lectivo.

Además, es importante indicar que como parte de esta dinámica de participación limitada los niños y las niñas, tanto costarricenses como nicaragüenses respondieron a las preguntas y propuestas de la docente N, tales como cantar, jugar y pintar. Ellos y ellas no propusieron actividades dentro de la rutina de clase, solamente lograron hacerlo en los recreos cuando la docente N se encontraba en el aula.

Las observaciones realizadas permiten demostrar que los infantes participantes en el estudio no se mostraron rebeldes o en desacuerdo por las propuestas que la docente N les hizo; por el contrario, ejecutaron acciones sin que mediaran sus necesidades e intereses, por supuesto, ellos tuvieron claridad de que su maestra era quien “daba el permiso” para realizar cualquier otra actividad que ella no propusiera. Un ejemplo de esta afirmación se dio cuando los niños y las niñas llegaban al Jardín Infantil, entraban, colocaban sus bolsos en el perchero y de inmediato se sentaban en el suelo simulando un círculo, permanecían en ese lugar hasta

que la docente N no daba inicio a la lección, que podía ser hasta 10 o 15 minutos después de que el niño o la niña habían ingresado al salón de clases.

En la fotografía 3 se puede observar cómo los niños y las niñas esperan sentados sobre el suelo y de vez en cuando se atrevían a conversar en grupos, mientras las lecciones iniciaban, pero este comportamiento de espera en quietud fue la característica en la dinámica de este salón de clases.

Este comportamiento de quietud de los niños y las niñas se reflejó en el desarrollo de las diferentes temáticas abordadas a lo largo del curso lectivo. Esto por cuanto sus intereses no se vieron reflejados en ellas, debido a que los infantes nicaragüenses y costarricenses no participaron en la elección de temas por estudiar; fue la docente N, quien las definió, tomando como punto de partida el Programa de Estudios para

Fotografía 3

Niños y niñas costarricenses y nicaragüenses sentados (as) en el centro del salón de clases antes de iniciar las rutinas



Fuente: Ruiz, S. (2005). Jardín Infantil Público ubicado en la provincia de Heredia (se protege por cuestión de ética el nombre del centro infantil).

el Ciclo de Transición del Ministerio de Educación.

Además, tampoco se evidenció en las observaciones que se hubiera consultado a los infantes acerca de sus posibles intereses en relación con las temáticas planteadas. En el extracto de conversación informal con la docente N, que se presenta a continuación, se establece con claridad que ella es quien se responsabilizó por completo de la actividad de planeamiento:

“La forma de planear que nosotras tenemos es con las compañeras en grupo, es decir, una vez cada quince días nos reunimos las que queremos y lo hacemos juntas. Los temas los elegimos según el programa para que nada se nos quede sin cubrir y luego trabajamos con los niños, pero ellos no participan directamente” (Extracto de conversación informal 7).

Este ejemplo permite establecer que la actividad de planeamiento la realizó la docente en coordinación con otras de sus compañeras de nivel. Según consulta realizada directamente a la docente N indicó que: “La institución solamente realiza actividades especiales como actos cívicos para fechas especiales que se encuentran planificadas en el calendario escolar, pero temas relacionados con temas interculturales no, la verdad no” (Extracto de observación 9).

Al considerar que la participación de la niña y los dos niños en las rutinas diarias no se relacionaron con la organización y propuesta de temas o actividades por desarrollar, Jordán (citado por Essomba et al., 1999) sugiere que con miras a una propuesta intercultural la participación de los infantes se debe facilitar en todas las actividades

curriculares y extracurriculares es decir, se requiere una amplia participación de la niña y del niño para que exista un verdadero contexto de intercambio, sin embargo, este principio metodológico del cual habla el autor no se reflejó en la dinámica de clase observada.

A manera de síntesis, se concluye que el grado de participación asumido por la niña y los dos niños nicaragüenses y las y los costarricenses, en el marco de la dinámica del aula observada, fue restringido, en tanto, no se les permitió tomar decisiones relacionadas con la elección de temas por estudiar o con la rutina de trabajo diario. Por esta razón los infantes nicaragüenses asumieron un papel que se limitó a jugar de manera cooperativa con sus compañeros. Esto debido quizás a las necesidades de ellos, no así, por la estimulación de la docente N, quien no se integró a los juegos en las rutinas de trabajo, excepto cuando se recogen los juguetes.

Por tanto, y en relación con la propuesta de educación intercultural, no se ofreció el espacio para la estimulación de metodologías que posibilitaran el marco de interrelaciones (...), “es decir, propuestas que favorezcan la interacción entre iguales, el trabajo cooperativo, las dinámicas comunicativas, el intercambio de roles, las tareas colectivas, de cara a facilitar el descubrimiento de la dimensión positiva del otro y fomentar relaciones interculturales constructivas” (Sabariego citada por Essomba et al., 1999:31).

Unido a lo anterior, tal y como lo indica Besalú (2002), la pedagogía intercultural como tal no existe; por el contrario se une al trabajo pedagógico tradicional que busca la necesidad de atender necesidades, inte-

reses y limitaciones de las niñas y los niños sin distinción. Todo ello con el objetivo de mejorar la calidad de educación que reciben, sin embargo, en el caso particular de esta investigación, los datos sugieren una dinámica de aula que no responde a los intereses de los infantes nicaragüenses; por lo tanto, se determina la existencia de un concepto subyacente que se relaciona con una posición asimilacionista, por parte de la docente N, que fue cada vez más evidente hacia la niña y los dos niños nicaragüenses.

La actitud de aceptación y cooperación entre infantes nicaragüenses y costarricenses del salón de clases en que se realizó la investigación es, en definitiva, una de las contradicciones más importantes que se declaran como área de interés para futuras investigaciones. Lo anterior se sustenta en el hecho de que mientras los infantes viven una realidad caracterizada por el intercambio cultural en sus vivencias diarias, la práctica docente de la maestra se esforzó por igualar y asimilar al otro; es decir, al nicaragüense se le niega toda su capacidad de aporte y enriquecimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La contradicción anterior evidencia que los niños, las niñas y la docente analizan un mismo fenómeno desde perspectivas diferentes al asumir posiciones coherentes con su interpretación de la realidad. Ambas realidades, si bien es cierto, parecen diferentes, son parte de la ambivalencia que se vive históricamente en Costa Rica, especialmente, en materia del fenómeno migratorio, tal y como se explicó al inicio de este capítulo. Estos dos mundos (niños, niña y docente), que en apariencia se contraponen, podrían

fusionarse en uno solo, porque las creencias acerca del manejo de práctica docente evidencian que la autoridad del adulto se impuso frente a los infantes nicaragüenses y costarricenses marcando las pautas y regulando sus comportamientos. Además, los datos demostraron que los infantes son capaces de identificar las creencias de su docente y esto hace suponer que la iniciativa infantil preescolar hacia la interculturalidad podría llegar a ser asimilada por las mismas creencias de la maestra y colectivizadas hasta convertirse en respuesta de los adultos del mañana, es decir, niñas y niños de hoy.

4. Conclusiones

La figura del docente dentro del currículo de aula es determinante y controlador, en tanto, se muestra como la persona cuyas funciones se resumen en acaparar todas las actividades y situaciones del aula, sin que cada una de ellas pueda ser resuelta por una relación dialógica con la niña y el niño.

La figura de autoridad y coordinadora del trabajo diario, que asume la docente, exhibe con claridad una ausencia latente de propuestas o temas relacionados con la cultura nicaragüense; asimismo, la niña y los niños de esta misma nacionalidad no tienen la posibilidad de expresar con claridad asuntos relacionados con su país, situación que se agrava con la intolerancia hacia la pronunciación y el vocabulario particular que utilizan estos niños.

En relación con el papel que desempeña la niña y los dos niños nicaragüenses en esta práctica docente, los datos permiten concluir que al igual que los niños costarricenses, sus posibilidades o grado de par-

participación es reducido y se relaciona directamente con actividades que no ameritan toma de decisiones tendientes a promover la autonomía en los infantes.

La relación que se establece entre maestro-alumnos nicaragüenses se basa en el poder y la dominación, situación que permite concluir que la docente participante en el estudio asume elementos de la perspectiva teórico-práctica asimilacionista.

Los niños en la etapa preescolar no demuestran actitudes de discriminación o rechazo hacia sus iguales por ser estos de otras culturas, sin embargo, la docente en su relación con los infantes nicaragüenses asume una posición asimilacionista.

Los datos exigen plantear algunas interrogantes para futuras investigaciones, o bien reflexiones en torno al papel del docente y los infantes en un salón de clases donde las culturas se entrelazan sin que estas sean de valor pedagógico para el docente y las instituciones educativas. A continuación se incluyen una serie de interrogantes ¿porqué la práctica docente actual del profesional en educación preescolar tiende a metodologías conductistas y de dominación cuando los lineamientos del Programa de Estudios para el Ciclo de Transición sugiere la necesidad de avanzar hacia propuestas constructivistas?

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E. (2001). *Los desafíos de la educación en el siglo XXI. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*. Santa Fe: HomoSapiens Ediciones.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Contreras, V. (2004). *Educación sin fronteras. Una exitosa experiencia para la atención a la diversidad sociocultural*. San José: Ministerio de Educación Pública, Organización Internacional para las Migraciones y Costa Rica United States of America, Fundación para la Cooperación.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. D.F.: Ediciones UNESCO.
- Essomba, M., et al. (1999). *Construir la escuela intercultural*. Madrid: Editorial Graó.
- Illán, N. y García, A. (1997). *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe.
- Jordán, A. (1994). *La escuela multicultural un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Macotela, S. Flores, R. y Seda, I. (2001). *Las creencias de docentes Mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro*. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Desing an Interactive approach*. United Estates of America: SAGE Publications.
- Méndez, M. (1997). "Racismo y Xenofobia: el conflicto de la interculturalidad". Consultado en agosto del 2005 en: <http://www.pntic.mec.es/recursos/paralapa/entrecullhtm>.
- Ministerio de Educación Pública (1996). *Programa de estudios del ciclo de transición*. San José: Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Educación Pública (MEP), Organización Internacional para las Migraciones, The US Agency for Intenational of Development y Universidad Nacional (UNA). (2000-2001). *Diversidad e Integración Cultural. Módulo de autoformación*. Costa Rica.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2001). *Estudio binacional: situación migratoria entre Costa Rica y Nicaragua. Análisis del impacto económico y social para ambos países*. Elaborado para la OIM por el Proyecto Estado de la Nación.
- Sales, A. y García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Editorial Desclée Brouwer, S.A.
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. (2001). *Sinopsis del Estado de la Nación en el 2001. Capítulo 1*. Consultado en octubre del 2004 en: <http://www.estadonacion.or.cr>.
- Vandenbroeck y Van, A. (2002). "Imágenes y prejuicios entre pequeños y educadores". *Revista Infanciaeneu-ro-pa*, 2, pág. 2-22.

Recibido: 28/01/2010 • Aceptado: 17/03/2010