

DIVERSIDAD CULTURAL Y APRENDIZAJE COLABORATIVO: ANÁLISIS DEL DISCURSO DOCENTE

DIVERSIDADE CULTURAL E APRENDIZAGEM COLABORATIVA: ANÁLISE DO DISCURSO DOCENTE

CULTURAL DIVERSITY AND COLLABORATIVE LEARNING: TEACHER'S DISCOURSE ANALYSIS

Adolfo Pizzinato*

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Brasil (PUCRS)

Recibido: 24 de mayo de 2010

Aceptado: 27 de octubre de 2010

RESUMEN

Este artículo presenta el análisis del discurso docente en el proceso de evaluación de una investigación/intervención educativa de carácter colaborativo, en un contexto multiétnico y multicultural. Los datos indican que pese a que la actividad haya sido evaluada como positiva, establecer una relación cooperativa de enseñanza/aprendizaje/conocimiento en un aula convencional no se ha visto como posible para las maestras. Los aspectos pedagógicos han sido destacados, aunque el uso del espacio para la reflexión sobre la identidad y sus marcadores haya sido evaluada como negativa. Además de eso, el rechazo hacia los valores, narrativas y prácticas sociales de los alumnos lleva a pensar sobre cuánto estas actitudes corroboran el fracaso escolar y con la discriminación de tales alumnos.

Palabras Clave: Aprendizaje colaborativo, discurso docente, narrativas.

RESUMENO

O presente artigo tem como objetivo apresentar a análise do discurso docente no processo de avaliação de uma pesquisa/intervenção educativa, de caráter colaborativo, em um contexto multiétnico/cultural. Os dados indicam que apesar de atividade ter sido avaliada como positiva não se avalia como possível tal tipo de relação ensino/aprendizagem/conhecimento em uma sala de aula convencional. Os aspectos pedagógicos foram ressaltados, ainda que o uso do espaço para a reflexão sobre a identidade e seus marcadores tenha sido avaliado como negativo. Além disso, o rechaço aos valores, narrativas e práticas sociais dos alunos leva a pensar o quanto tais atitudes corroboram com o fracasso escolar e com a discriminação de tais alunos.

Palavras chave: Aprendizagem colaborativa, discurso docente, narrativas

ABSTRACT

This article aims to present an analysis of some teacher's discourse on the evaluation process of an educational research/intervention of collaborative nature, in a multiethnic context and culture. The data indicates that although the activity was assessed as positive, was evaluated as impossible to apply this type of teaching/learning/knowledge in a conventional classroom. The pedagogical aspects were emphasized, although the use of space for reflection on identity and its markers have been assessed as negative. Moreover, the rejection of the values, narratives and social practices of the students leads us to think how such attitudes corroborate school failure and discrimination of such students.

Keywords: Collaborative Learning, Teacher's Speech, Narratives

* adolfo.pizzinato@puers.br

Introducción

El presente artículo relata el análisis que se ha hecho de un grupo focal con profesoras de primaria de una escuela de la región metropolitana de Barcelona. El objetivo de este grupo focal ha sido el de evaluar el trabajo de producción colaborativo de narraciones digitales (entre niños y niñas de quinto curso de primaria). La propuesta de trabajo ha sido desarrollada en la escuela a través de una investigación/intervención llevada a cabo de manera conjunta entre la escuela y el equipo investigativo. El proyecto (*Shere Rom en la Escuela*) introdujo actividades de aprendizaje colaborativo apoyadas en el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC), implicando a maestros, alumnos y otros agentes procedentes de la comunidad en procesos de cambio educativo.

La propuesta tenía por objetivo incrementar el uso de las TIC, en un trabajo de inclusión digital que promocionara también el desarrollo de las habilidades de narrativas, dentro de una perspectiva de comunidad de práctica (Wenger, 2005). Este tipo de trabajo – menos jerárquico, más participativo y compartido – además de generar una noción más clara de autoría y acercar culturalmente la escuela y los nichos evolutivos de los niños y niñas en ella implicados, se propone más como una nueva «epistemología» de las relaciones enseñanza/aprendizaje que solamente «herramientas» pedagógicas para el uso en el aula (aunque el concepto de herramienta puede tener distintas lecturas dentro de la perspectiva sociocultural).

Dentro de la perspectiva sociocultural - y en sus raíces - los trabajos de Vygotsky, Luria y Bakhtin, aportaron a la Psicología herramientas útiles para considerar la función de la narrativa en el desarrollo humano dentro de un contexto cultural. Vygotsky (1997) demostró que el orden superior de la cognición humana es posible gracias a la internalización de las herramientas simbólicas. De estas herramientas, la más importante es el lenguaje que se desarrolla en los niños, primeramente como signos que representan objetos y acciones particulares y que después se internalizan como símbolos, herramientas para resolver problemas e imaginar acciones futuras.

Pero el lenguaje puede generar formas más complejas aun de relacionarse con los demás, los entornos y la cultura, en la medida en que el lenguaje se dispone en formas,

significando contenidos y relaciones, tal como sucede con las historias. Según Bruner (1997), por su carácter representacional de experiencias complejas reducidas al lenguaje, al sonido y a las imágenes, las historias funcionan como herramientas simbólicas, formas de entender la experiencia en un despliegue de tiempo y espacio. En esa misma dirección, pero enfocando aspectos más lingüísticos, Bakhtin (1986) desarrolló una teoría *dialógica* que conectaba la experiencia de vida con la autoría.

Bakhtin propuso que el lenguaje y los géneros se presentan a las personas a través de la participación cultural y se convierten en bases de significado por las cuales se interpretará y se responderá al mundo. Las respuestas que se dan a los mensajes de cada momento de la existencia son como un proceso autoral en primera persona. Cada persona es autora de su propia historia y como en cada acto autoral, la elección y la interpretación son imprescindibles. Pero siguiendo las ideas de Bakhtin, también cada acto de autoría es un acto de coautoría (Todorov, 2005). Las palabras e interpretaciones disponibles por las personas originalmente no pertenecen a estas personas, pero sus historias están presente en la interacción con los otros y sus palabras y actos ubican los autores y las interpretaciones asertivas por las cuales responden los autores (Davis, 2004).

El tipo de trabajo narrativo que se obtiene a través del uso de tecnologías, tal y como señala Crook (1998), puede ser muy activo y productivo al momento, pero (como el trabajo realizado en solitario con el ordenador) puede acabar como una propuesta que nunca se consolide en incorporación al discurso de la clase, sobre todo si la propuesta no sea significada cuanto territorio de práctica. Esta ha sido una preocupación constante en la propuesta desarrollada, que tenía como objetivos generales crear un contexto de actividad que, por su contenido lúdico, desarrollara la implicación de niños y niñas en su propio proceso de enseñanza/aprendizaje. Así, se planificó un diseño compartido de actividades significativas (tanto para ellos como para la escuela) que incrementara el desarrollo cognitivo y social y estimulara el uso significativo de la lectura y de la escritura, organizando las formas y dejando los contenidos a cargo del grupo. Además, la intervención/investigación ha buscado enfatizar el desarrollo de prácticas que incorporen los códigos de lenguaje propios de la escuela; haciendo del uso de ordenadores una práctica

cotidiana; organizando la actividad de acuerdo a reglas claras pero flexibles, que se podían adaptar a los cambios operados tanto en los alumnos y alumnas, como en las profesoras y, sobretodo evitar que el acceso al conocimiento propio de la escuela se presente como una vía de inevitable *deculturación* (o negación de su cultura de origen).

Bakhtin, en el análisis de las experiencias docentes (Todorov, 2005) utiliza el término autor para denominar a los alumnos, cambiando sus posiciones, desde una perspectiva tradicional, de un rol de receptor de conocimientos ya contruidos por *otros*, a un rol de agentes activos de un texto, de un conocimiento aun en proceso de construcción. Al cambiar esta posición, también cambia su actitud docente y las propias revisiones de estilo que hacía a los trabajos de sus alumnos, generando así disputas vivas sobre estilos y usos de palabras e ideas. Esta inflexión se comprende como un punto rico (los *rich points*), es decir, un espacio clave de construcción de la cultura, donde las prácticas se tornan visibles y los estudiantes se convierten en personas plenamente «culturadas», es decir, maduras y capaces de usar la literatura, la cultura, la creatividad y el lenguaje de la vida real (Skukauskaitė & Green, 2004). La aportación de Bakhtin no ignora el currículum, pero utiliza su conocimiento teórico para *resignificar* a las prácticas docentes dirigidas exclusivamente al *contenido* y explorar prácticas donde los alumnos y alumnas aprendan con y más allá del currículum, generando sentidos y significados a sus prácticas y a los contenidos en ellas desarrollados (Skukauskaitė & Green, 2004). Esta preocupación es clave en un proyecto educativo (o investigativo) basado en una perspectiva sociocultural, una vez que en esta tradición epistemológica sentido y significado son los más importantes elementos estructurales de la consciencia, tanto en su nivel existencial cuanto en su nivel reflexivo (Neliubin, 2009).

La estrategia empleada para la producción de estos sentidos y significados ha sido la creación de un espacio donde la creación en el proceso autoral de la relación enseñanza/aprendizaje pudiera explicitarse. Bajo la inspiración de las definiciones autorales de Bakhtin y, integrando la perspectiva de relación sujeto/tecnología, se ha creado un espacio de producción de narrativa digitales como espacio de creación y significación cultural dentro de la escuela. Las narraciones digitales (o *digital storytelling*) son un término ampliamente utilizado para

definir un formato de narrativas breves, normalmente narraciones personales presentadas en primera persona, como películas cortas presentables por la televisión, pantallas de ordenadores o proyectadas en pantallas en situaciones específicas (Davis, 2004). Las narraciones digitales dan acceso a un medio que es muy reciente y, aun poco evaluado como estrategia educativa formal aunque sirvan, segundo apuntan algunos estudios, como un recurso para trabajar con familias y personas segregadas del *mainstream* étnico, económico o – sobretodo - educativo de la sociedad mayoritaria, puesto presentaren herramientas narrativas más asequibles, considerando los patrones globales de comunicación en la contemporaneidad (Davis, 2004).

Existen argumentos que defienden que una rutina de estructuración narrativa de los alumnos es fundamental para su desarrollo académico. Un espacio donde se pueda relatar elementos de su vida extraescolar, facilita la transición de casa a la escuela (o sea, de los referenciales culturales de ambos espacios de producción de significados), un objetivo contundente dentro de la comunidad escolar actual, en especial si se considera el incremento de la diversidad en las clases. Además, puede ser considerada una herramienta evolutiva fundamental en la escolarización inicial y para el desarrollo futuro de las demandas de la alfabetización (Poveda, 2004).

Cuando los niños y niñas son «realmente» invitados a traer sus experiencias de vida a las aulas (como ha sucedido en la propuesta desarrollada), hay cierta gama de tópicos y acontecimientos vitales que los maestros, por lo general, no ven como apropiados para el ámbito académico, pero que pueden llegar a ser introducidos en las aulas sin que eso perjudique el currículo (Poveda, 2004). La inserción de valores y prácticas culturales no hegemónicas es un tema clave en la intervención/investigación que ha generado estos resultados, una vez que la diversidad étnico-cultural es la tónica no apenas de la escuela donde se ha trabajado, pero en todo el sistema educacional catalán en la actualidad, según el mismo Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2005).

De acuerdo con lo que propone Sandín (2002), los niños y niñas de la población mayoritaria adquieren el lenguaje, las costumbres, y pautas culturales, de una manera «natural e inconsciente» a través de los procesos de naturalizados

de enculturación no explícitos. En cambio, para el alumnado de los grupos minoritarios, este fenómeno puede convertirse en un proceso de aculturación (Berry, 2001) donde la asunción de reglas de la cultura mayoritaria puede coexistir con las de su origen, así como sustituirlas o modificarlas, dejando más explícito su carácter socio histórico. Muchas veces estos alumnos no están familiarizados con la estructura escolar de la cultura mayoritaria, las expectativas de su profesorado y de los procedimientos de aula. Los objetivos educativos no se limitan a los objetivos de instrucción, sino que también incluyen la enculturación o la socialización del alumnado de origen minoritario en algunos valores o expectativas (Sandín, 2002).

Poveda y Martín (2004) también destacan la necesidad de examinar al detalle las representaciones discursivas de los maestros que trabajan mayoritariamente con alumnos de minorías étnicas - tal y como lo han hecho Montolío y Unamuno (2001) en la realidad catalana - para entender el espacio de los alumnos gitanos. Las autoras han propuesto la noción de delimitación sociolingüística para recorrer el camino por lo cual los maestros *payos* señalan las diferencias entre el repertorio comunicativo de los niños gitanos y de los adultos del grupo mayoritario. Esta diferencia es utilizada por los maestros como un argumento exploratorio que justifica y elabora las limitaciones educativas y los pobres resultados académicos que presentan estos niños y niñas (Montolío & Unamuno, 2001).

Pero como esta delimitación es realizada en las interacciones cotidianas en las aulas, se convierte en una cuestión importante, dado que puede resultar en uno de los argumentos utilizados para proponer estos alumnos como candidatos al fracaso escolar (Montolío & Unamuno, 2001). Pese a estos argumentos, la experiencia ha sido evaluada como muy positiva por todas las maestras implicadas. El éxito de este modelo ha sido vinculado, en gran parte, a la implicación de las participantes; una vez que las más implicadas han sido las más satisfechas. Es decir, se postulaba que el modelo sería sostenible sólo cuando la escuela incorporara la participación y el aprendizaje colaborativo como elementos esenciales de la praxis educativa. Pero esto sólo pasaría en el momento en que la escuela se encontrara con la necesidad de atender a la diversidad cultural y, entonces, apostara de forma decidida por la introducción del aprendizaje colaborativo y de las

nuevas tecnologías de manera transversal. De esta manera, la participación real de todos los actores implicados y su vinculación al proceso de cambio del contexto sociocultural sería lo que convertiría el modelo en una comunidad de práctica, con un posible impacto cotidiano más allá de sus muros (Lalueza, Crespo, Sánchez, Camps & Cazorla, 2004; Wenger, 2005). En la Escuela (que ofrece un discurso en el que también podemos hallar múltiples voces, aunque encuadradas en la racionalidad institucional), los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios incorporan unas y otras voces en la práctica diaria (Lalueza & Crespo, 2009).

En esta intervención/investigación se han recogido los discursos de maestras de una escuela pública catalana en entorno multicultural y en riesgo de exclusión no solamente acerca de la evaluación del carácter formativo «oficial» de la intervención desarrollada, pero esencialmente sus evaluaciones acerca de los referenciales culturales estructurantes de las narrativas en ella producidas por los actores/autores implicados.

Método

Esta investigación se ha desarrollado durante un curso escolar, dentro de un proyecto más amplio (cofinanciado por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya; la Diputació de Barcelona y el Ministerio de Educación de Brasil/CAPES), que consistía en la creación de contextos de actividad colaborativa basados en el uso de las TIC. El proyecto «*Shere Rom a l'Escola*» tuvo como objetivos centrales incorporar alumnos en situación de riesgo y dificultad en actividades de lectura, escritura y alfabetización digital y, formar al profesorado en el uso creativo de las TIC. En estas tareas, la construcción colaborativa de historias – las narrativas digitales ha sido el elemento central de la actividad nombrada *Trobadors*.

Trobadors ha sido una propuesta dentro del proyecto «*Shere Rom a l'Escola*», que propuso entornos para el aprendizaje significativo, en el sentido más sociocultural del término, porque ha tenido como eje objetivo central tornarse algo significativo en la vida de los niños y niñas participantes y también por utilizar elementos significativos de la vida cotidiana de manera integrada a los objetivos pedagógicos claramente curriculares. En *Trobadors*, el aprendizaje ha consistido en explorar, crear, imaginar, jugar, reflexionar, todo colaborando en actividades culturalmente

significativas. La comunicación oral y escrita han sido elementos fundamentales, una vez que han constituido la base para el diálogo entre grupos diferentes de participantes. Los ordenadores y otras maquinarias periféricas han sido las herramientas adecuadas para facilitar esta forma de aprendizaje cooperativo.

Las construcciones de las diferentes historias se han llevado a término por pequeños grupos formados por 2-3 niños o niñas y un adulto (estudiante de prácticas de del curso de Psicología), además de la participación periférica de sus maestras. Los temas de interés, la planificación y la organización han surgido a partir de un proceso de negociación en los distintos grupos. Los frutos de esta actividad han sido muchas historias de contenidos bien diferentes y es el proceso de construcción de estas historias y sus contenidos, los temas centrales del análisis de las maestras en la sesión de grupo focal.

La sesión de grupo focal con las maestras participantes en la investigación aquí analizada, se ha realizado con 3 de las 4 maestras implicadas en el proceso. Se han invitado a las 4 maestras, aunque una no haya participado. El encuentro duró 2 horas y en este se ha propuesto una discusión que evaluara la actividad desarrollada. La técnica de Grupos Focales se incluye dentro de la investigación cualitativa como un método de investigación en profundidad, con lo cual se pretende investigar el fenómeno teniendo en cuenta sus dimensiones espaciotemporales y de contexto. El método permite que se capte el fenómeno de forma global teniendo la posibilidad de investigar las respuestas atípicas, idiosincrásicas, hecho que no sería posible a través de medios más directivos y predeterminados (Angurra, 1995).

Pero además de esta perspectiva instrumental, los contenidos del espacio grupal han sido grabados, transcritos, leídos y analizados no solamente en términos de la construcción colectiva, sino también en términos narrativos. Por lo tanto, se ha utilizado la tradición del Análisis del Discurso como método de comprensión para el estudio de aspectos psicológicos más vinculados con el discurso, como, por ejemplo, la identidad social y las relaciones entre grupos de diferentes orígenes étnicos y con distintas percepciones acerca del rol de la escuela en sus vidas y entornos.

Para auxiliar el análisis, se ha utilizado el programa informático Atlas/ti para una mejor manipulación y credibilidad a la hora de establecer las categorías y obtener las conclusiones derivadas de los materiales discursivos obtenidos. El hecho de elegir la opción de utilizar un *software* como el Atlas/ti se hace con el objetivo de controlar los diferentes datos obtenidos, así como objetivar mejor la construcción de los resultados.

Como postula Muñoz (2005), el Atlas/ti es una herramienta que ayuda al intérprete y que opera en dos niveles, de constante íter flujo: el nivel textual y el nivel conceptual. El primero de ellos implica actividades de segmentación del texto en citas, su codificación y escritura de comentarios que facilitaron la recuperación de la información. El nivel conceptual implica actividades de elaboración de modelos a través de representación gráfica y la conexión de todos los elementos incluso en la unidad hermenéutica. Este proceso facilita inferir una posible estructura, una «trama narrativa», compatible con las premisas del análisis del discurso (Quiñones, 2005).

La utilización de un programa informático como el Atlas/ti facilita el trabajo analítico, una vez que ofrece diferentes utilidades para la segmentación del texto y la creación de códigos y para la agrupación de los conceptos en categorías. Para la agrupación, en concreto, ofrece la posibilidad de crear «familias de códigos» o bien de crear «códigos genéricos» relacionados con códigos de carácter más específico. La codificación axial, ha sido el siguiente paso en el análisis, una vez que después de creados códigos tanto específicos como genéricos, se ha procedido a la identificación de relaciones entre los mismos. El programa informático ofrece, una vez más, la posibilidad de relacionar códigos entre si de una forma simple, permitiendo al analista elegir entre los tipos de relaciones previamente definidos en el programa o creando sus propias relaciones (Garay et al., 2002).

Análisis del grupo de discusión

Toda la sesión de grupo focal, buscaba conocer la opinión de las maestras implicadas en la propuesta de aprendizaje colaborativo *Trobadors*, así como su opinión del trabajo desarrollado por sus alumnos y alumnas y la evaluación que hacen de los mismos y de su entorno socio cultural, aunque este no fuera el foco inicial de la sesión.

Tabla 1

Contenidos desarrollados en la sesión de grupo focal con las maestras – evaluación de la actividad

Grupo focal con las maestras Categorías	Número de citas	Ejemplos de Verbalizaciones
Evaluación de la actividad: puntos constructivos	2	Para mí un proyecto en los moldes de lo que hicimos, pero con la duración de todo el curso... eso es fundamental... sería bastante más relajado, más reflexionado... para tener más tiempo... Eso de hacer con prisa no me parece bien... dos proyectos... no, mejor uno bien hecho...
Evaluación de la actividad: puntos negativos	7	Hasta que han empezado a grabar ha sido bastante más nefasto...
Evaluación de la actividad: puntos positivos	11	Claro ha sido un «trabajo», no apenas informático... había más cosas, de plástica, música y eso... lo que pasa que so de la actividad más libre con ellos... es muy diferente... cuando son dirigidos, tu vas por los diferentes grupos y ya vas sabiendo por dónde van, cuál es el siguiente paso... (1:9).
Críticas a la coordinación	1	Lo que yo veo - y mis compañeras también - es que la encargada de informática habría que hacernos todo un curso de cómo trabajar y de cómo opera el programa... es responsabilidad de ella como coordinadora de la actividad... ¡Incluso para los alumnos! ... Claro necesitan aprender a manejar al ordenador... han aprendido a hacer el guión... incluso a escribir como deben ser los diálogos... a manejar la cámara, pero para el siguiente curso, mínimamente hay que entrenar los niños... ¡ y a nosotras! (1:41).
Percepción de <i>gueto</i>	2	Igual os parece muy fuerte lo que os voy a decir ahora, pero ¡estamos en el medio de un gueto! No hay otra definición posible. Eso me pasó estos días por la cabeza... vendo a la película nazi esa, «El pianista», dónde están los judíos encerrados en una muralla... veo que aquí están en la misma... encerrados en una muralla invisible, pero que existe, que os separa del mundo normal... te lo juro... cada vez que entro aquí lo pienso: ostras estoy entrando en el gueto, estoy pasando la muralla... entro dentro del recinto ese... incluso estos niños jamás salen del barrio... los sacamos nosotros cuándo de alguna excursión, si es que llegan a traer la autorización - igual para estos padres les importa un comino - Claro, eso es un gueto, (1:55).
Percepción de las familias	5	Ni tu ni la S., ni nadie hubiera podido hablar con esta madre... ya vino de casa con ganas de guerra... no ha oído nada, no ha intentado oír, nadie se le podía acercar... su problema no era con la película... era otro... la presentación solo ha servido de escenario para que ella arremetiera contra la dirección por problemas de su familia con este centro... (1:16).
Percepción del aprendizaje colaborativo	1	Sí, pero hay cosas que no sé explicar... por ejemplo T., que es el peor de la clase, el más movido... en esta actividad ha funcionado muy bien... creo que ha sido de los mejores... ya en clase le cuesta trabajar... no se centra... igual que A... A. no se centra, pero en la actividad es un crack... maneja todo... le gustaba... ha currado un montón... o sea hay casos de críos... del tipo «casos perdidos» por decir algo - que ahí sí que han funcionado (1:34).

Tabla 1

Contenidos desarrollados en la sesión de grupo focal con las maestras – evaluación de la actividad

Grupo focal con las maestras Categorías	Número de citas	Ejemplos de Verbalizaciones
Percepción de los alumnos	12	En realidad, mirar a estas películas es ver a ellos, estamos viendo a ellos en todos los detalles... (1:44).
Percepción de los alumnos inmigrantes	3	De todas las formas son gentes que piensan de otra manera, encaran el mundo de manera totalmente diferente, vienen a progresar en la vida, no son como los gitanos, es gente que quiere ir hacia delante... la gente que viene de otros países, de eso entenderás, ¿no? (risas)... Yo creo que cuando sales de tu país vas con otra perspectiva por la vida... tengo que me adaptar, sé que será una cultura diferente, tengo que tener paciencia... es otra manera de vivir, y eso se refleja en los niños inmigrantes, tienen otra mentalidad... Los gitanos dicen que esa es tierra, han nacido aquí... los de fuera intentan adaptarse... (1:61).
Percepción de la etnia gitana	7	Porque los niños de etnia gitana... bueno esa es una etnia muy compleja, es una cosa... además es una cosa que ellos mismo se auto marginan, piensan que nosotros somos los que marginamos, les vemos como diferentes... cuando aquí en el colegio no lo vemos... yo a los niños gitanos ni los veo... de verdad que no los veo... no veo a gitano ni a chino, ni a paquistaní - que todos son muy diferentes- pero yo solo veo a un niño, no veo ninguna diferencia. No diferencia que son gitanos... no te das cuenta para nada... pero es que entre ellos... ¡mira la paya!... esta gente tiene otra percepción de todo y a nosotros nos ven diferentes... nos ven... ellos ven que nosotros les vemos como diferentes... cuando nosotros ni los vemos... y cualquier cosa que lo hagan ellos ya lo ven como si fuera por discriminar... porque es gitano... es como una lucha que hay aquí en este colegio... sabes que este incidente que hubo, las películas que los niños han cogido de tema, todo forma parte de lo mismo... pero que siempre nosotros somos los que les hacemos mal a ellos... y están bastante identificados... Y las profesoras, o los payos somos los que tenemos manía a los gitanos y su «cultura». (1:48).
Percepción negativa de los trabajos de los alumnos	2	Lo siento, pero.... Los míos son un poco pirados... de correr, correr, correr... les falta tiempo...(1:24).
Percepción positiva de los trabajos de los alumnos	3	A. no se centra, pero en la actividad es un crack... maneja todo... le gustaba... ha currado un montón... (1:35).
Relación con la actividad: estudiantes universitarios	3	A parte que la gente que ha venido ha sido gente súper maja con todos... han conectado súper bien con los niños... la asistencia de los estudiantes ha sido muy buena, de verdad... (1:25).
Relación con la actividad: no responsabilizarse	4	...tenían muy claro que lo de «trobadors» no tenía nada que ver con el aula, con nuestra dinámica de cada día... lo diferencian muy bien... (1:26).
Total	63	

* adolfo.pizzinato@puers.br

Como se puede percibir en el cuadro, cuantitativamente, la categoría más presente en el discurso de las maestras ha sido una categoría no directamente vinculada a los objetivos centrales del grupo focal, la categoría de *percepción de los alumnos*.

Las maestras, han podido evaluar la actividad como realmente basada en una propuesta colaborativa y de construcción grupal conjunta, que podría generar resultados muy distintos de los que habían obtenido en su práctica cotidiana anterior. La reflexión no siempre ha sido fácil o agradable, pero está presente y explícita en el grupo focal desarrollado con las maestras. Por muchas veces es evidente cierto malestar, sobretodo en situaciones en que la reflexión sobre la actuación en las aulas cuestiona a su propia identidad profesional.

Pero si el conocimiento ya no es lo que les diferencia de los alumnos (una vez que afirman que los alumnos dominan mejor a las herramientas de las TIC), sólo les queda el poder advenido de la autoridad, situación no siempre fácilmente integrada al *yo* docente, generando una situación de malestar docente que además, genera un rechazo a las formas alternativas de promoción de la instrucción de sus alumnos, como puede ser el aprendizaje colaborativo, donde las relaciones de enseñanza y aprendizaje son menos jerárquicas y más lineares. Pero la disminución de la jerarquía también se refleja en la mayor libertad de los alumnos y alumnas en generar en sus narrativas, una discusión explícita acerca de las formas culturales de *ser*, presentando las temáticas de diferenciación cultural y étnica de forma muy explícita, lo que, según las maestras es también un trazo de sus micro políticas discriminatorias (en cuanto minorías).

En palabras de algunas maestras, «*no hay diferencias*», al menos de parte del discurso formal de la institución, que se inspira (oficialmente) en los ideales de igualdad. Segundo ellas, las diferencias y la reflexión acerca de ellas lo hacen los alumnos, porque «*los gitanos son así... los magrebíes son... los sudamericanos...*» Esta dualidad, contradictoria e ilógica reside en el miedo de discutir algunos elementos de identificación o valoración cultural que puedan hacer claro la serie de estereotipos, prejuicios y discriminación que residen en las nociones de «*otros*» que muchas veces comparten los diferentes colectivos implicados en la investigación.

La negación de las diferencias o de la reflexión sobre ellas sólo fomenta estas actitudes hostiles verso a los «*otros*»

y, con un espacio abierto a esta reflexión, no sólo se desmitifican algunas de estas creencias, pero se construye -aunque muy despacio - un espacio más tolerante y plural.

Queda muy evidente en el discurso de las maestras las pocas ganas de establecer un contacto que vaya más allá de la superficialidad o de los trámites institucionales con las familias de los niños advenidos de grupos étnicos minoritarios. En el plan concreto, hay un discurso marcadamente cuestionador de sus habilidades sociales y de crianza, evidentemente contaminadas por marcadores étnicos y estereotipos, más explícitos del que se había esperado antes de la realización del Grupo Focal con las maestras. Con narrativas que inicialmente buscaban marcar una postura de flexibilidad y apertura de la escuela cara a las minorías, gradualmente se apuntan los principales valores y actitudes de las familias - y aquí familias directamente implica en «*culturas*» - vistos como negativos, tal como pueden ser la falta de confianza en la institución escolar, la falta de implicación y de expectativas en la escolarización de sus hijos y la reproducción de normas y reglas antagónicas a las de la escuela (y de la cultura mayoritaria catalana como un todo).

La percepción de «*diferencia*», o lejanía, es mucho más intensa hacia las familias de etnia gitana que hacia las demás. Aunque parezca contradictorio - una vez que las familias gitanas a que se hace referencia aquí son «*españolas de toda la vida*» - parece ser el grupo percibido como más alejado de los valores y de la cultura de la escuela. Las principales críticas que hacen a las familias y a la cultura gitana como un todo, no la hacen a otros grupos minoritarios en relación con esta comunidad escolar, como pueden ser los de origen hispanoamericana, magrebí, o china. Estos otros colectivos son entendidos como más implicados y con familias que valoran más a la escuela y la cultura en que esta está inserta.

Esta percepción crea, además de una jerarquía étnica (donde unos se parecen más a *nosotros* que otros), una idea subyacente de que los valores de estas familia son negativos y son los responsables por buena parte de los problemas educativos del alumnado del centro, entendidos como más étnicos y culturales que de instrucción.

Además de no tener ningún interés en apropiarse de las herramientas generadores de una experiencia de aprendizaje colaborativo, no parece que vayan evaluar de manera muy positiva los contenidos de las narraciones de los alumnos,

* adolfo.pizzinato@puers.br

todo que ha tenido una evaluación más que positiva de los estudiantes y de la relación que han establecido, tanto con ellas como con los alumnos.

El tema de la evaluación negativa de los contenidos desarrollados para la mayoría de los alumnos queda evidente, por las referencias que estos hacen a elementos, valores y actitudes entendidos como negativos y, coincidentemente conectados a sus grupos étnico-culturales, en especial en el caso gitano. Aun cuando algunas piensan que los contenidos desarrollados en las narrativas podrían conectarse con el currículum formal de la escuela, no veían claro como hacerlo: de una banda justificándose por su poca capacidad de hacerlo de una manera que llegara a todos, y de otra por el rechazo que perciben por parte del alumnado gitano a sus referencias culturales y a los de los otras compañeros.

Es interesante como en el discurso docente toda la discriminación y toda la diferenciación etnocultural la hacen los alumnos (o la cultura) gitanos, tanto de cara a las maestras como de cara a sus propios compañeros advenidos de otros orígenes étnicos y la visión que tienen, es de que la escuela intenta actuar educativamente de manera a no discriminar a nadie, sin prejuicios, lo que muchas veces puede significar no comprender la diversidad que ahí reside. Así, no es de extrañar que algunas producciones narrativas de los niños hayan sido vistas como muy lejanas al ideal de producciones esperadas por las maestras o la escuela. Y esto sumado al hecho de que con la presentación de las películas a los padres, dos madres se pelearon con el director y otros miembros de la escuela por su descontento con una de las películas, que según ellas, daba una imagen muy peyorativa de las mujeres gitanas y evidentemente esto era fruto de las ganas que tenía la escuela de presentarlas como tal.

Evidentemente no ha sido así y la escuela en este momento ha debido defender un proyecto que no tenía demasiado claro. Aun que no haya ido a más, este episodio ha reforzado la idea de que los alumnos no pueden trabajar con un grado tan elevado de libertad porque, como dicen las maestras, no están preparados para tal. Claro está que si se considera que quien «prepara» estos niños y niñas es la escuela (un golpe que sus padres no son ‘competentes’...), la responsabilidad de no haber aprendido a trabajar con tanta libertad adviene de la escuela misma, y de sus visiones, marcadas todavía en el control.

Según Poveda y Martín (2004), muchas investigaciones del ámbito de la sociolingüística y de la antropología lingüística indican que buena parte del fracaso en la comunicación entre los maestros (de la cultura mayoritaria) y los alumnos (de grupos minoritarios) se debe a desgloses en las relaciones frente a frente. Esto supone que existe una distancia a resolver entre los patrones comunicativos e interactivos que los niños desarrollan y aprenden en sus hogares y comunidades y las expectativas de la escuela. Mientras que todos los niños y niñas se afrontan con estos desafíos cuando llegan a la escuela, pero para los niños y niñas de las comunidades minoritarias, con poco control sobre el sistema educativo, esta distancia es más grande y produce más demandas que normalmente no se arreglan y resultan en fracaso escolar (Poveda & Martín, 2004).

El mantenimiento del marco de continuidad/discontinuidad entre hogar y escuela, es muy evidente en la educación de los niños y niñas gitanos. Pese su su papel secular como actores sociales en España (en contraposición a la inmigración, mucho más reciente), la etnia gitana sigue ocupando espacios marginales, tanto geográfica como culturalmente (Poveda & Martín, 2004). Los resultados educativos de los alumnos gitanos son desanimantes. La mayoría de los alumnos gitanos no completa la educación obligatoria española (que iría hasta los dieciséis años), aun cuando son presentes en más del 50% de las escuelas españolas (Poveda & Martín, 2004). También es importante considerar como el comportamiento de los alumnos gitanos en las aulas es utilizado como un factor discriminador, entendido como invariable, independiente de los acuerdos educativos que pueda hacer la escuela (Poveda & Martín, 2004).

Consideraciones finales

En la experiencia de la escuela analizada se han identificado diferentes discursos representando un abanico de posicionamientos posibles, tanto hacia las diferencias etnoculturales, como hacia la propuesta de creación de un espacio de aprendizaje colaborativo, como hacia el uso de las TIC en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En un extremo, dentro del eje etnocultural, figuran narrativas donde la voz coral expresa esa privilegiación del *ethos* mayoritario y donde no hay presencia de voces personales que disientan. Esto supone una imagen de los otros, de los niños gitanos y sus familias, como colectivo, estática, inamovible, caracterizada por la diferenciación negativa. De

ahí el uso constante de la tercera persona del plural: *los gitanos*.

En otros raros momentos, se encuentran voces que, o bien siguen explicitando estos procesos de privilegiación, expresan la discrepancia, o bien no se observa claramente tales procesos de privilegiación. Lo remarcable de estos discursos es que aquí se pasa del uso de la tercera persona del plural a la tercera el singular, es decir, se habla del niño en concreto, *se particulariza*.

Aunque las diferencias parezcan muy sutiles, en los casos de clara privilegiación el discurso de las maestras supone aceptar un único lenguaje social legítimo y las metas educativas se orientan a la substitución (o se lamenta «la imposibilidad» de tal cambio). Por el contrario, en los casos de privilegiación moderada o baja, se reconocen como legítimos otros lenguajes sociales y la meta educativa se orienta hacia el *empoderamiento*, es decir, hacia la adquisición por los alumnos del lenguaje social dominante como herramienta capacitadora. En este último caso, se les considera agentes, potenciales promotores de su propio cambio y del de su comunidad.

El *texto* (valiéndose de un concepto *Bakhtiniano*) del discurso las maestras corresponde a un determinado lenguaje social cuyo uso es privilegiado en la escuela y presentado generalmente como única vía para alcanzar sus objetivos. Las voces de las maestras no apenas se entiende como una voz de la escuela, pero también como una respuesta institucional del trabajo desarrollado y, de qué manera los representantes significativos del grupo cultural mayoritario en Catalunya ven a los colectivos minoritarios.

Las maestras, en su discurso, muchas veces defienden a las experiencias tradicionales de escolarización en el contexto catalán, identificándose con una propuesta educativa que propone al alumno «minoritario» la renuncia de su identidad o la valoración deficitaria de tal identidad (o, como resultado de la resistencia a esa propuesta, a la revaloración de la propia identidad a través de la resistencia a las prácticas escolares y el rechazo del lenguaje social privilegiado por la mayoría). Esta postura muchas veces se chocó con la idea de que en la propuesta de intervención desarrollada hubo un favorecimiento de la creación de identidades híbridas o, en un sentido más *posmoderno*, la capacitación para el uso de distintas identificaciones.

Gracias a la evaluación docente de la experiencia de aprendizaje colaborativo con las TIC desarrollada en la escuela, se ha podido percibir que aunque no siempre los objetivos de la escuela y de la actividad pudieran realmente dialogar, sí que ha habido un proceso de adaptación mutuo muy importante entre estas dos instancias. Aun cuando la escuela formal tiene algunas prioridades hacia la actividad (aunque sea oficialmente el incremento de la lectura y escritura de los niños, o no oficialmente, el incremento del uso de la lengua catalana), que no son las mismas, a priori, que las que se tenía desde la investigación/intervención (mucho más interesada en la implantación de una actividad de aprendizaje colaborativo), ha habido muchos momentos de apropiación común. El discurso docente ha podido hallar *sentido* en las prácticas desarrolladas por la intervención/investigación, pero no ha logrado compartir (ni aceptar como válidos) los *significados* culturales presentes en las narrativas desarrolladas; aunque haya podido reconocer el *sentido* de tales elementos en las narrativas de los autores, tampoco ha podido *significar* el proyecto de aprendizaje colaborativo en sus territorios de práctica docente.

Referencias

- Angurra, M. T. (1995). Metodología Cualitativa. En: Angurra, M. T. et al (1995). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press .
- Berry, J. W. (2001). A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues.*, 57, (3), 615-631.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Crook, C. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid, Morata.
- Davis, A. (2004). Co-authoring identity: Digital storytelling in an urban middle school. *Then - Technology, humanities, education and narrative*. Disponible versió digital en: <http://thenjournal.org/feature/61/> (12.10.2007).
- Garay, A.; Íñiguez, L.; Martínez, M.; Muñoz, J.; Pallarés, S. & Vázquez, F. (2002). Evaluación cualitativa del sistema de recogida de sangre en Cataluña. *Revista Española de Salud Pública*, 76, 437-450.

- Generalitat de Catalunya – Departament d'Educació (2005). *Pla per la llengua i la cohesió social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Lalueza, J. L. & Crespo, I. (2009). Voices in the «Gypsy Developmental Project». *Mind, Culture & Activity*, 16 (3), 263-280.
- Lalueza, J. L., Crespo, I., Sánchez, S., Camps, S. & Cazorla, A. (2004). Intervención psicopedagógica en comunidades minoritarias. En Monereo, C. (ed). *La práctica psicopedagógica en educación no formal*. Barcelona. EDIUOC
- Montolío, E. & Unamuno, V. (2001). The discourse marker *a veure* (catalan, *a veure*) in teacher-student interaction. *Journal of Pragmatics*, 33, 193 – 208
- Muñoz, J. J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti*. Document no publicat. Universitat Autònoma de Barcelona: Barcelona.
- Neliubin, N. (2009). On the functional correspondence of meanings and senses in the structure of consciousness. the problem of mutual mediation and transformation. *Journal of Russian and East European Psychology*, 47, 5, 26–43.
- Poveda, D. (2004). Shared experiences and narrative positionings in the classroom. *Narrative Inquiry*, 14(2), 395-419.
- Poveda, D. & Martín, B. (2004). Looking for cultural congruence in the education of *gitano* children. *Language and Education*, 18(5), 413-432.
- Quiñones Bergeret, A. (2003). Análisis cualitativo de un proceso psicoterapéutico asistido por el Atlas.ti. *Revista de Psicoterapia*, 53, 75-111.
- Sandín, M. P. (2002). La socialización del alumnado en contextos multiculturales. En: Essomba, M. A. (coord.). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó, pp. 37-46.
- Skukauskaitė, A. & Green, J. (2004). A conversation with Bakhtin: on inquiry and dialogical thinking. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42 (6), 59-75.
- Todorov, T. (2005). *Crítica de la crítica*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes: São Paulo.
- Wenger, E. (2005). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University.

Investigación financiada por la CAPES/Ministério de Educação de Brasil.

Profesor de la Facultad de Psicología – Programa de Posgrado en Psicología. Psicólogo, Doctor en Psicología de la Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona
Dirección: Av. Ipiranga, 6681 – Porto Alegre/RS, Brasil
Prédio 11, sala 930. – CEP: 90619-900.