

CARACTERIZACIÓN DE LA DOCENCIA EN CONTEXTOS ESCOLARES MULTICULTURALES

CHARACTERIZATION OF TEACHING MULTICULTURAL IN SCHOOL SETTINGS.

Nelson Torres Vega
Universidad de Nariño.
Neltorres58@hotmail.com

30

RESÚMEN

El desafío que hoy se plantea para los Educadores de todos los niveles del sistema educativo es, cómo lograr la integración sociocultural que la escuela pretende para todos sus estudiantes, teniendo presente el desarrollo de sus propias identidades culturales. En la actualidad existe una tendencia generalizada a transformar las tradicionales prácticas que en la docencia se desarrollan en las instituciones educativas; sin embargo, hay que reconocer que se observan más avances en los planteamientos teóricos que en el plano de las actuaciones operativas concretas, frente a las realidades escolares.

Esta ponencia plantea la reflexión de que nunca será suficiente que los educadores demuestren actitudes positivas frente a la diversidad cultural, minoritaria y diferencial de los estudiantes; sino que por el contrario, siempre se demandará una formación docente específica y de apoyo, complementada con amplios conocimientos sobre las culturas que confluyen e interactúan y que hoy hacen presencia en la escuela.

PALABRAS CLAVES: Docencia, Diversidad cultural, Contexto escolares, Formación docente.

SUMMARY.

The challenge today is posed for educators at all levels of the education system is, how to integrate the school intends sociocultural for all students, keeping in mind the development of their own cultural identities. At present there is a widespread tendency to transform traditional teaching practices that are developed in educational institutions; however, we must recognize that we see more progress in theoretical planteamientos in terms of operational performance, address the realities school.

This paper presents the reflection that will never be enough for esducadores demonstrate positive attitudes towards cultural diversity and differential minority students, but on the contrary, always require specific teacher training and support, complemented with extensive knowledge on cultures that come together and interact and are present today in school.

KEYWORDS: Teaching, cultural diversity, school contexts, teacher training.

INTRODUCCIÓN.

Las instituciones escolares de hoy no son las mismas de hace unos años atrás, en ellas hacen presencia niños, niñas y jóvenes de múltiples tendencias culturales, étnicas, religiosas, de variadas procedencias, por motivos especialmente del conflicto social armado, lo cual exige que la escuela y el maestro se adapten a estas nuevas circunstancias, pensando más en función de una educación desde y para la diversidad, hecho que debe motivar la transformación de las tradicionales prácticas educativas que aún persisten en la cotidianidad de la enseñanza.

En términos de Jordán (2006), todo lo referente a la educación intercultural es una resultante de una sociedad pluralista, en tanto que el pluralismo es una de las características de la democracia, y ésta se la concibe "como el derecho a la diferencia, unido al reconocimiento social y legal de las culturas minoritarias". Como es evidente, la educación intercultural se vincula con la democracia, la que

permanentemente está amenazada por la intransigencia, el racismo y otros fenómenos propios de la época, como la antipatía y hostilidad con el otro; en consecuencia, la discusión respecto al tema debe centrarse en que nunca será suficiente que los educadores demuestren actitudes positivas frente a la diversidad, sino que por el contrario, se demandaría una formación específica y de apoyo, complementada con amplios conocimientos sobre las culturas que confluyen e interactúan.

De otra parte, esta tendencia requiere de la apropiación y aplicación de alternativas pedagógicas interculturales, que comenzarían con la planificación curricular, seguida de la elaboración y selección de apoyos y materiales de aprendizaje, interacción con otras instituciones, previsión de actividades grupales, incorporación de padres de familia en Proyectos Pedagógicos, asesoría y atención personalizada para casos específicos, entre otras. En consecuencia, se deduce que es necesaria una formación de todos los educadores en la medida en que lo intercultural nos implica a todos y será preciso una preparación más concreta referida a colectivos y grupos culturales minoritarios, especialmente cuando se trata de culturas muy alejadas que implique cultivar su propia lengua. Existe hoy una tendencia creciente y un fuerte interés por la denominada educación multicultural, este es y será un reto para los sistemas educativos de nuestra sociedad, especialmente cuando en tiempos actuales persiste, en la escuela, una orientación hacia una uniformidad monótona y empobrecedora dentro de los procesos formativos.

Para responder de manera puntual a las realidades socioculturales, étnicas y de diversidad de la escuela, se requiere con urgencia un movimiento pedagógico que favorezca el enfoque multicultural de la educación, que rompa los límites instrumentales de la formalidad y la normatividad, que reduzcan los propósitos formativos.

Como lo describe Jordán (2006. p.14) este tipo de educación multicultural se propone entre otros objetivos: a) Desarrollar en los estudiantes una competencia bicultural, es decir capacidad para actuar adecuadamente en la comunidad mayoritaria y en aquella propia o minoritaria; b) Propiciar el logro de la igualdad de oportunidades en especial para niños (as) y jóvenes procedentes de grupos culturales minoritarias; c) combatir de manera determinante el racismo, ya sea personal o institucionalizado. El mismo autor agrega que la realidad de nuestros contextos escolares es que, cada vez se encuentra un mayor número de docentes con dilemas y dificultades para atender y orientar a grupos de niños (as) y jóvenes culturalmente heterogéneos, minoritarios y distintos, esta situación que se agudiza cuando los educadores no han sido formados o preparados con elementos básicos para ejercer la docencia en ámbitos con diversidad cultural.

EDUCACIÓN MULTICULTURAL.

El conflicto armado que vivimos en Colombia, que ya es histórico, se ha incrementado durante los últimos dos gobiernos, lo cual ha generado el desplazamiento forzado de cantidad de familias y colectivos humanos¹ hacia distintas zonas del país culturalmente diferentes, desarraigos que generalmente se suceden de zonas rurales hacia las grandes ciudades, lo cual ha generado en la escuela la denominada multiculturalidad, es decir, nuestras aulas han registrado la presencia progresiva de niños, niñas y jóvenes en condición de desplazamiento de características y necesidades diversas. Por esta razón la escuela se ve obligada a integrar al currículo una serie de aspectos que respondan a las particularidades de la educación diversa y multicultural, atendiendo a los principios fundamentales de la Constitución Política de Colombia, 1991², que en su artículo 7º “reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”.

¹ Hasta mayo de 2011, el Gobierno Colombiano ha registrado más de 3,7 millones de desplazados internos en el país. Ongs, como la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES), considera que la cifra real de desplazados por el conflicto armado interno, desde mediados de los ochenta es de cinco millones de personas. En www.acnur.org/t3/operaciones/situaciones. Fecha de consulta: 15-08-2012.

² REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Constitución Política de Colombia, 1991*. Santa Fé de Bogotá D.C. p.10. *Revista EDUCyT, 2012; Vol. 6, Junio- Diciembre, ISSN: ISSN 2215-8227*

La actitud del escaso reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, ha generado la exclusión social paulatina del escolar del ámbito educativo, debido a la presión ejercida por las políticas educativas estatales, cuyas intenciones y demandas, según lo describen Amores y Ritacco (2011),³ es presionar a la escuela a través de reformas educativas asociadas con ideales mercantilistas neoliberales y debilitar progresivamente su capacidad de transformación, potenciando el carácter asistencialista del Estado hacia los sectores más vulnerables.

El enfoque asistencialista propiciado y defendido por el Estado, es consecuencia de los procesos globalizantes que desconocen las culturas minoritarias, aumentando constantemente la brecha entre los grupos sociales, reforzando los espacios de exclusión social y educativa, provocando dificultades para la inserción en el mundo laboral y el logro de una verdadera integración sociocultural de los menos favorecidos.

Es importante reconocer diferentes perspectivas o modelos y formas de entender la educación multicultural, teniendo en cuenta que cada enfoque está sustentado bajo una concepción implícita de cultura entendida ésta como “un concepto difuso, inacabado y en constante movimiento” García, Javier y otros (1993)⁴ En consecuencia, según lo afirman estos mismos autores, se da cuenta de seis posiciones: educar para igualar, conocimiento de la diferencia, el pluralismo cultural, la educación bicultural, la educación como transformación y la educación antirracista, enfoques que describimos brevemente.

El modelo de educar para igualar, pretende lograr la igualdad de oportunidades educativas para todos aquellos estudiantes de la escuela que son culturalmente diferentes, debido a que supuestamente este tipo de estudiantes se ven sometidos a ciertas desventajas en el aprendizaje, por la

³ “La institución escolar ha ido sufriendo un desprendimiento paulatino acerca de su capacidad de transformar, humanizar, y modelar a las futuras generaciones” (p.2)

⁴ García, Javier y otros. (1993). *La educación Multicultural y el concepto de cultura*. En Revista Iberoamericana de Educación, No. 13. Disponible en: www.oei.es/oeivirt/rie13a09.htm
Revista EDUCyT, 2012; Vol. 6, Junio- Diciembre, ISSN: ISSN 2215-8227

preponderancia de valores dominantes en la escuela regular. Desde esta perspectiva, a partir de los programas que se promuevan, se evitará en gran parte el fracaso académico de los estudiantes evitando actividades compensatorias que niegan las diferencias culturales. Este enfoque está basado en la teoría del "capital humano" según la cual la educación es una forma de invertir en el individuo para que adquiera conocimientos y destrezas, las que puede convertir en ingresos para su sobrevivencia. Las condiciones de vida y la economía se mejorarán en la medida en que los individuos desarrollen su capital humano a través de la educación, con lo cual queda implícito que la pobreza y la discriminación proviene en gran parte del hecho de que los grupos marginados y desprotegidos no poseen igualdad de oportunidades en el ámbito educativo para adquirir conocimientos y destrezas.

En cuanto al segundo enfoque, el conocimiento de la diferencia, se propone una necesaria educación sobre las diferencias culturales, "se trata de enseñar a todos a valorar las diferencias entre las culturas". En consecuencia la escuela debería orientar todos sus esfuerzos hacia enriquecer culturalmente a todos sus estudiantes, mediante la integración a la programación curricular los aspectos de la multiculturalidad. Los resultados de este enfoque se reflejarían en una convivencia armoniosa entre todos los estudiantes, respeto por el otro, tolerancia y reconocimiento de la igualdad dentro de la pluralidad.

El enfoque del pluralismo cultural, pretende preservar y extender el pluralismo, rechazando toda forma de aculturación y aprovechamiento a las que se ven sometidas las minorías en el momento de su interacción con las culturas mayoritarias. Por su parte la escuela debería preservar el pluralismo mediante la reflexión y la comprensión de la existencia de la diversidad cultural en la sociedad; de la interacción inter e intragrupos; de la

coexistencia de los grupos en igualdad de oportunidades y de la necesidad de valoración de la diversidad cultural por parte de la sociedad en general.

La educación bicultural pretende el desarrollo de competencias en dos cultural diferentes, generando la completa participación de estudiantes de grupos mayoritarios y de los minoritarios en las oportunidades socioeconómicas que ofrece el Estado; pero en todo caso sin que los miembros de los grupos minoritarios pierdan su identidad o su lengua.

En el enfoque de la educación como transformación, también denominada de reconstrucción social, se pretende que la educación propicie un proceso orientado al desarrollo de ciertos niveles de conciencia entre los estudiantes minoritarios, sus padres y comunidades, acerca de sus condiciones socioeconómicas, preparación que los debe conducir proactivamente a la realización de acciones basadas en la comprensión crítica de su propia realidad para lograr transformarla. Y, finalmente el enfoque antirracista, donde la escuela a través de la educación puede y debe jugar un papel muy importante en la eliminación del racismo personal e institucional, teniendo en cuenta que el énfasis de la educación antirracista centra su atención, ya no en las diferencias culturales, sino en la forma en que tales diferencias se utilizan para albergar las desigualdades.

EL ENFOQUE DE EQUIDAD.

Según lo expresado por Pulido, O (2012), las políticas públicas en Colombia han sustituido las metas para alcanzar la igualdad en materia de garantía y disfrute de los derechos políticos, económicos, sociales y culturales; tanto la inclusión, como la educación inclusiva, que hacen parte de la estrategia central de los enfoques de equidad, se proponen agrupar esfuerzos orientados a corregir la exclusión de amplias capas de la sociedad de los llamados "Beneficios del Desarrollo". En consecuencia, las políticas equitativas son políticas moderadas, orientadas a

ofrecer soluciones parciales a los sectores supuestamente más golpeados por la pobreza, a los sectores excluidos del derecho a la educación.

Dentro del enfoque de equidad, las posturas de educación inclusiva y de derechos son las que más predominio presentan y han sido motivo de atención, debates y tensiones entre educadores y organismos de administración educativa en los últimos tiempos. Díaz, Nicolás (2011) en la descripción que hace sobre educación inclusiva, da algunas respuestas a dos interrogantes básicos, ¿qué es una escuela inclusiva? , ¿Cuál es el origen de la escuela inclusiva?-

En cuanto al primer interrogante, el eje central de la participación igualitaria de todos los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo, debe pasar de una educación homogeneizadora y segregadora, hacia una educación que responda a las necesidades de todos los estudiantes, es decir inclusiva. Como sucede en la mayoría de los países latinoamericanos, con el transcurrir de los años, asistimos a una escisión cada vez más profunda de la brecha social entre el sector más aventajado económicamente y el sector más pobre de la sociedad. Lo anterior nos lleva a afirmar que la región de América Latina y el Caribe es una de las más desiguales del mundo, debido a la inequidad en la distribución de las riquezas que estos países producen, con una alta presencia de instituciones educativas privadas y una baja estimulación de los establecimientos educativos públicos, entonces, ¿qué son las escuelas inclusivas?

- "Espacio de construcción en por la democracia, en el cual se dá lugar a la convergencia de la diversidad relacional" (Díaz, Nicolás. 2011. p. 1).
- "Las escuelas inclusivas son aquellas que desarrollan medios de enseñanza que responden a las diferencias grupales e individuales, y por lo mismo, benefician a todos los niños y niñas y contribuyen al desarrollo profesional de los docentes". "también favorecen el desarrollo de actitudes de respeto y valoración de las diferencias, de colaboración, de solidaridad, que son la base de aprender a vivir juntos, y para la construcción de sociedades más

justas y democráticas y menos fragmentadas y discriminadoras” (Baeza, Correa, 2007, citado por Díaz, Sebastián. 2011, p. 1.)

Así la escuela inclusiva debe constituirse en un espacio para la justicia y la equidad de quienes viven en condición de desventaja y vulnerabilidad: personas en condición de desplazamiento, de discapacidad, de pobreza extrema, entre otras.

Por otra parte, la escuela inclusiva tiene su origen en Estados Unidos, en 1975, cuando se crea una Ley que hace referencia a la educación de personas con algún tipo de deficiencias en ambientes no restrictivos, es decir donde se comparta entre distintas personas, y no en ambientes o establecimientos separados. Es en este momento que la escuela inclusiva se convierte en un Movimiento Internacional con apoyo de organismos como la ONU- UNICEF- UNESCO, las cuales han convocado a acciones y reuniones a favor de que la escuela llegue a todos los niños, niñas y jóvenes sin distinción, en igualdad de condiciones y dentro del sistema educativo ordinario. Una de las deducciones más importantes en los procesos de la escuela inclusiva, es reconocer que los docentes de la educación regular no han sido adecuadamente preparados para atender la diversidad cultural de los estudiantes. Los docentes no poseen las herramientas metodológicas, ni didácticas, ni los conocimientos teóricos para el manejo de la educación inclusiva. Sin embargo, algunas universidades han iniciado a integrar en las denominadas mallas curriculares de los programas de formación de maestros algunos elementos de análisis sobre inclusión. Se han integrado aspectos como atención a la diversidad- integración escolar- atención a las N. E. E. – etnoeducación- multiculturalidad- interculturalidad.

Los informes de Educación para Todos(EPT), (Unesco, 2010) describen que la educación inclusiva está dirigida a personas con discapacidad, personas con necesidades educativas especiales, poblaciones indígenas y afro-descendientes, poblaciones con diversas opciones sexuales y de género, niños-niñas y jóvenes en situación de desplazamiento, población rural entre otros. La EPT, permite introducir la educación como un derecho humano fundamental, por otra parte, es *Revista EDUCyT, 2012; Vol. 6, Junio- Diciembre, ISSN: ISSN 2215-8227*

el resultado de la Declaración mundial sobre Educación para Todos realizada el Jomtien- Tailandia, en marzo de 1990, la cual propone: satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, esta declaración fue ratificada y desarrollada en el foro mundial de Dakar, año 2000 y en el documento sobre metas educativas 2021 de la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos).

Los análisis y las discusiones sobre el tema de Inclusión-exclusión han servido “para posicionar el enfoque de derechos, como sustento para contrarrestar los efectos nocivos que producen las políticas de corte mercantil y administrativo, centradas en buscar mayores niveles de eficiencia en términos de relación costo-beneficio” (Pulido. O, 2012. p.8). También han servido para ubicar el concepto de inclusión dentro de diversas posturas, como consecuencia de la trayectoria política que ha tenido el concepto, generando tratados, estrategias, declaraciones, programas, metas e iniciativas, que buscan transformaciones significativas en los procesos formativos de la sociedad. Entre estas formulaciones podemos mencionar:

- a) Declaración Universal de los Derechos Humanos.- 1948.
- b) Declaración de los Derechos del Niño.- 1959.
- c) Convención de la UNESCO. Eliminación de las discriminaciones en materia de enseñanza. 1960.
- d) Convención contra la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. 1981.
- e) Convención sobre los derechos del Niño. 1990.
- f) Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien. Tailandia. 1990. Esta declaración estableció los principios básicos del enfoque inclusivo en educación en relación con las necesidades básicas de aprendizaje.
- g) Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, España. 1994.- Introduce el concepto de Inclusión y lo relacionó

con el de Integración. El concepto de integración⁵, aquí, está muy relacionado con aspectos como Escuela Integradora, Participación, Inclusión social, Aprender juntos, entre otros.

h) Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. 2006. En ella se adopta el planteamiento de la enseñanza a lo largo de la vida (art.24). Este planteamiento se inscribe en el marco político que rompe con el enfoque de educación inclusiva. Esta Convención da origen al enfoque de derechos con la propuesta de las 4ª, esbozada por Katarina Tomasevski, citada por Pulido, O (2012, p. 18), la cual se resumen así:

- a) Asequibilidad: o Disponibilidad. Los Estados deben garantizar la existencia de todas las condiciones para que todas las personas puedan gozar del derecho a educarse.
- b) Accesibilidad: Establece que todas las personas deben poder acceder a la educación y permanecer en el sistema.
- c) Adaptabilidad. La educación debe tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades y de estudiantes en contextos naturales y sociales variados.
- d) Aceptabilidad. Pertinencia de los programas y métodos pedagógicos en referencia a las poblaciones y de los contextos.

En la actualidad, el enfoque de derechos y el enfoque inclusivo están en permanente tensión, muestran avances y retrocesos, en función de los constantes cambios. Por su parte en el enfoque de derechos se dan tres dimensiones, que según la misma autora Tomasevski, se sintetizan así:

1.- Dimensión del Derecho a la Educación: Se refiere a la naturaleza y alcance del derecho derivado de normas nacionales e internacionales de protección, que

⁵ En el Análisis planteado por Pulido, O (2012) se advierte y se deduce una diferenciación entre la *escuela integradora*, como aquella que centra su atención en los diagnósticos y su acción está en los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales; *la escuela inclusiva*, por su parte, se orienta hacia la resolución de problemas educativos y su acción engloba a la educación en general, teniendo en cuenta a todos los estudiantes que participan en los procesos educativos.
Revista EDUCyT, 2012; Vol. 6, Junio- Diciembre, ISSN: ISSN 2215-8227

incluye el derecho a la Disponibilidad de educación, es decir la asequibilidad, y el derecho de acceso a la educación es decir la obligación de accesibilidad.

2.- Dimensión de los Derechos en la educación. Se refiere a la promoción y garantía de todos los derechos humanos en el ámbito de la escuela= Obligación de aceptabilidad).

3.- Dimensión de los Derechos por la Educación. Hace referencia al papel de la educación como multiplicador de los demás derechos y que implica el derecho a una educación aceptable, como el derecho a permanecer en el sistema educativo (obligación de adaptabilidad).

Las dos últimas dimensiones hacen más referencia a la escuela, y aunque la escuela por sí sola no puede garantizar la totalidad de los derechos, es en ella donde se materializa y se hace posible; es en la escuela, en las interacciones concretas, en los planes de estudio, en los contenidos, en las investigaciones y en las prácticas pedagógicas que se hacen visibles y operativas las políticas, los decretos y las leyes y demás acuerdos que sobre el enfoque de derechos existen.

En el caso particular de la población desplazada, esta población que ha sido obligada al desarraigo en circunstancias de violencia y de alta vulnerabilidad, en ellos deben persistir los derechos políticos, civiles, económicos, sociales y culturales, como lo expresa la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (2008. p. 7) : "La formulación de políticas públicas ajustadas a las necesidades y especificidades de la población desplazada, sometida a una situación repentina, inesperada y traumática, debe facilitar el restablecimiento y reparación de sus derechos en su condición de víctimas/ sobrevivientes".

CONTEXTO ESCOLARES MULTICULTURALES.

A partir de los dilemas y dificultades de los docentes para desarrollar su tarea en estos contextos, se deducen algunos aspectos que dan cuenta de la complejidad en la que se mueven los diferentes actores. Un primer aspecto tiene que ver con la existencia de una inexplicable insensibilidad, que no es intencional, de excluir de sus programaciones una educación para la diversidad; por otra parte, los docentes en servicio aducen en forma reiterada la ausencia de una competencia pedagógica sólida y unas estrategias didácticas adecuadas para el desarrollo de procesos de enseñanza- aprendizaje a escolares culturalmente diferentes; en tercer término, se observan muchos docentes con actitudes poco positivas y de rechazo a este tipo de temáticas y finalmente, otros casos que demuestran sentimientos de desaliento y poca esperanza por los mínimos resultados en los cambios que se quieren adelantar.

Teniendo en cuenta lo observado en tres instituciones educativas de los sectores más vulnerables de la ciudad de Pasto, encontramos, en docentes en servicio (entrevistas), algunas actitudes y percepciones similares a lo expresado por Jordán (2006, pp. 25-27), especialmente en cuatro aspectos relacionados con el ejercicio de la docencia en contextos multiculturales:

- a) Lejos de convertir estas instituciones en verdaderos "lugares de excelencia educativa", los docentes tienen la sensación de estar allí como neófitos, ejerciendo la docencia en lugares poco deseables y como consecuencia, una ambición pedagógica muy baja respecto a las acciones formativas que la escuela podría ejercer con este tipo de estudiantes: *"más de un docente llegaba a llorar, desesperados...es que esto cómo voy a restar yo acá..."* (p2: E-JD-Ciu-2); *"porque uno llega aquí como con una venda, uno no está preparado para esta población, viene uno como cogido las manos porque se enfrenta a un contexto en el que nunca se imaginó trabajar..."*(p16: GD-Dt-MaNaz-1-16:2); *"nosotras no estamos preparadas para este tipo de población, y debería ser gente especializada, estudiada, que tenga que ver con estos estudiantes"* (p16: GD-Dt-MaNaz-1-16:4);

- b) Existen algunos indicios que muestran cierta tendencia a considerar que algunas situaciones problemáticas internas a las instituciones (como indisciplina, matoneo, bajo rendimiento, agresividad...), es el resultado de situaciones socioculturales familiares y del contexto que rodea a las instituciones: *"me tocó trabajar con niñas menores, chiquitas, pero con una problemática... violadas por los mismos padres o hermanos, me acuerdo tanto que las obligaban a prostituirse, la mamá con un hombre y la niña con otro... eran menores que había sufrido en todas las formas"*(p4: E-AL-MaNaz-4-4:15); *"uno conoce de donde vienen los problemas... entonces si sabe que el niño está mal por hambre, se podría solucionar, si está mal por problemas con la familia, entonces con el psicólogo o con el Bienestar Familiar"* (p4: E-AL-MaNaz-4-4:36).
- c) Manifestaciones que aluden a que este tipo de educación multicultural reflejarían las falencias y fragilidad del Estado, que solamente se observa como una respuesta débil a las múltiples necesidades de los estudiantes minoritarios. Se trataría de la politización del enfoque multicultural, posiblemente a través de la "escolarización de la problemática social" que rodea a las instituciones: *"sin embargo los padres de familia se han acostumbrado al paternalismo, esperando que todo se les dé por parte del Estado, sin tener otra salida"* (P1: E-G-Ciu-1-36). *"desde el Gobierno y frente a la situación de los desplazados, para que logren una estabilidad, se deberían organizar unas microempresas y no seguir con las dádivas que ofrece el Estado"* (P1: E-G-Ciu-1: 100).
- d) Los grupos minoritarios depositan en las instituciones educativas y en sus docentes las esperanzas para que sus hijos superen la situación desigualdad y marginación, como consecuencia del desplazamiento, sin embargo la preparación inicial no es la más pertinente para que los procesos formativos impacten significativamente, no solo en los estudiantes, sino también indirectamente, en sus entornos socio-culturales: *"entonces con el padre de familia, cuando el chico está presentando dificultades en la convivencia, un*

docente lo remite a psicología y se hace ese estudio con el padre de familia” (P2: E-JD- Ciu-2:43). “ por eso es que tal vez todavía nos falta un 90%, porque la capacitación profesional, la formación específica en el manejo de este tipo de población, todavía no la tenemos” (P16: GD-Dt- MaNaza-1:15).

En consecuencia, es preocupante observar que no sólo es la falta de preparación de los docentes para interactuar eficazmente en los contextos de diversidad cultural, sino que se debe agregar la alta dosis de insensibilidad docente, en algunos casos, ante las culturas minoritarias y las pocas o nulas posibilidades para integrarlas al currículo de la escuela. Además, cuando se quiere tratar a estos estudiantes como iguales, con el argumento de que “todos los niños son iguales”, se están desconociendo las diferencias, sin respetar la diversidad, con mínimas posibilidades de buscar alternativas dentro de las estructuras curriculares, pues no basta con mostrarse humano en las relaciones personales, ya que “se puede ser humano y seguir viendo a los otros como inferiores, desafortunados, a cusa de su procedencia” Jordán (2006. p. 49). Para poder influir positivamente en la comunidad estudiantil, el profesorado debe tener una adecuada formación en los aspectos de la diversidad y multiculturalidad, lo cual garantizaría el éxito académico de los estudiantes minoritarios y una mayor igualdad de oportunidades; por otra parte se mejorarían las interacciones entre los grupos estudiantiles, mediante el respeto por el otro, la fraternidad y la tolerancia y finalmente se facilitaría el desarrollo de habilidades y aptitudes con sentido crítico mediante proyectos con amplia participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa.

CONCLUSIONES.

El foco de atención de la Educación Inclusiva, no debe estar solamente en los niños con discapacidad o con Necesidades Educativas Especiales, sino que debe estar en la transformación de los sistemas educativos, para atender a la

Revista EDUCyT, 2012; Vol. 6, Junio- Diciembre, ISSN: ISSN 2215-8227

diversidad, eliminando las barreras que experimentan muchos estudiantes en los procesos de aprendizaje y de participación en actividades escolares.

Se ha constatado, en los maestros en formación, la sensación de incapacidad o falta de preparación para enseñar en escuelas y contexto multiculturales. Por su parte los maestros en ejercicio (vinculados), prefieren, ante su insuficiente preparación, que otros (maestros de refuerzo – especialistas y otros profesionales) se encarguen de la enseñanza de los estudiantes diferentes.

En resumen, los analistas de este tema están de acuerdo en afirmar que “lo que se necesita son profesores con un conjunto de competencias específicas para enseñar a estudiantes minoritarios”, pero además con ciertas actitudes fundamentales para trabajar en contextos multiculturales, tales como: 1) un sentimiento de eficacia en la mente de cada profesor: “puedo y estoy preparado para enseñar a estos estudiantes”; 2) Mostrar una actitud de respeto e interés por cada estudiante en singular, como persona: “cada niño es, antes y más que un miembro de un determinado grupo, una persona con rasgos y problemáticas irrepetibles”; 3) Actitud de compromiso; si es del caso, cambiar las propias actitudes cuando no son adecuadas; 4) Necesidad de una actitud reflexiva, porque por lo general los profesores viven en y de la inmediatez de la práctica educativa diaria.

Generalmente, el bajo rendimiento de estudiantes minoritarios es atribuido al déficit inherente a esos niños o a sus familias, pero también puede ocurrir que el problema resida en la escuela; pero se sabe que la escuela no puede hacer mucho por mejorar el entorno familiar de estos niños, entonces la solución podría estar en la vinculación a estas escuelas de docentes competentes, humanos y hábiles para motivar y estimular intelectualmente a estos niños evitando el fracaso escolar.

Se observa que por lo general los niños minoritarios están escolarizados en centros públicos, ubicados en lugares socioculturalmente desventajados, por lo regular en la periferia de los centros urbanos, donde el fracaso escolar, agresividad

y los conflictos socio-afectivos son abundantes y de difícil manejo; estos hechos aumentan el malestar y la desmotivación de los profesores, quienes desearían salir lo más rápido posible de esos "centros poco deseables", ya que se sienten con muy poco optimismo pedagógico para innovar y renovar sus prácticas pedagógicas.

Referencias Bibliográficas.

Díaz, Nicolás. (2011). *Escuela Inclusiva: Construcción Democrática de la Sociedad*. En Revista Iberoamericana de Educación. No. 55/2- Marzo/ 2011.

Iriarte, Fernando. La Escuela Multicultural. En: www.uninorte.edu.co/divisiones/iese/lumen/ediciones/1/articulo2.html. fecha de consulta, 18-07-2012.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. (1991). *Constitución Política de Colombia, 1991*. Santa Fé de Bogotá D.C. Ediciones Emfasar.

Amores, Francisco Javier y Ritacco, Maximiliano. (2011). *Las buenas prácticas en el ámbito educativo y el Liderazgo de la Escuela en contextos de mayor riesgo de exclusión escolar y social*. En revista Iberoamericana de Educación. No. 56/3. 15/10/2011. Disponible en: www.rieoei.org/de_los_lectores/4227Amores.pdf.

Pulido, Orlando. *Inclusión y Educación Inclusiva: Un debate sobre su sentido y pertinencia*. Revista Magisterio No.56, Mayo-Junio, 2012. Bogotá.

Jordán, José Antonio. (2006). *La escuela Multicultural*. Barcelona. Editorial Paidós Ibérica, S.A.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, UNESCO. (2010). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, 2010*. París. Unesco.

Essomba, Miguel Ángel. (2008). *La Gestión de la Diversidad Cultural en la Escuela*. Barcelona. GRAÖ.

CONSULTORÍA PARA LOS DERECHOS HUMANOS Y EL DESPLAZAMIENTO-CODHES. (2008). *Desplazamiento Forzado y Enfoques Diferenciales*. Bogotá. D.C., Documentos Codhes, No. 9. Embajada Británica, Plan.