



**ENCUENTRO DE DOS CULTURAS, DESAFÍO Y OPORTUNIDAD
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN CON MAESTROS EXTRANJEROS
DE ESCUELA MEDIA, DE UN COLEGIO BILINGÜE DE LA CIUDAD-
CALI**

**TESIS DE MAESTRÍA
LILIANA POVEDA SÁNCHEZ**

**DIRECTORA DE TESIS
JACKELINE CANTOR JIMÉNEZ**

**UNIVERSIDAD ICESI
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN PSICOSOCIAL
SANTIAGO DE CALI
NOVIEMBRE DE 2016**

| | |
|------------------------------------------------|----|
| INTRODUCCIÓN..... | 4 |
| 1. JUSTIFICACIÓN..... | 5 |
| 2. MARCO CONTEXTUAL..... | 10 |
| 3. MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL..... | 13 |
| 3.1 Interculturalidad..... | 13 |
| 3.2 Vínculo Educativo..... | 18 |
| 3.3 Escuela Incluyente..... | 20 |
| 4. DIAGNÓSTICO..... | 24 |
| 4.1 Instrumentos..... | 25 |
| 4.2 Participantes:..... | 28 |
| 4.3 Resultados del diagnóstico..... | 29 |
| 4.3.1 Análisis individual de entrevistas..... | 29 |
| 4.3.1.1. Entrevista no. 1 J.R..... | 29 |
| 4.3.1.2. Entrevista No. 2 D.DJ..... | 32 |
| 4.3.1.3. Entrevista No.3 C.B..... | 34 |
| 4.3.1.4. Entrevista No. 4 E.T..... | 37 |
| 4.3.1.5 Entrevista No.5 M.S..... | 39 |
| 4.3.1.6. Entrevista No.6 M.B..... | 41 |
| 4.3.1.7 Análisis Global de Entrevistas..... | 43 |
| 4.3.2 Análisis Grupos Focales..... | 47 |
| 4.3.2.1 Grupo Focal No 1 Grado Sexto..... | 47 |
| 4.3.2.2 Grupo Focal No. 2 Grado Séptimo..... | 51 |
| 4.3.2.3 Grupo Focal No. 3 Grado Octavo..... | 55 |
| 4.3.2.4 Análisis Global De Grupos Focales..... | 59 |
| 4.4 DISCUSIÓN..... | 63 |

| | |
|----------------------------------------------|----|
| 5. PROPUESTA DE INTERVENCION | 67 |
| 5.1 Objetivos | 70 |
| 5.1.1 Objetivo General..... | 70 |
| 5.1.2. Objetivos Específicos | 70 |
| 5.2 Población..... | 71 |
| 5.3 Equipo del proyecto de intervención..... | 71 |
| 5.4 Cronograma..... | 71 |
| 5.5 Presupuesto..... | 72 |
| 5.7 Fases de la Intervención | 73 |
| 5.7.1 Primera Fase: Sensibilización:..... | 74 |
| 5.7.2 Segunda Fase: Problematización | 75 |
| 5.7.3 Tercera fase: Intervención | 76 |
| 6. RESULTADOS ESPERADOS | 77 |
| 7. REFERENCIAS | 81 |

“La cultura da forma a la mente, que nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no solo nuestros mundos, sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes”

Jerome Bruner

INTRODUCCIÓN

La llegada de maestros extranjeros, al colegio bilingüe de la ciudad de Cali, en el que se realizará la presente propuesta, significa una ganancia en cuanto a la oportunidad del intercambio intercultural y del aprendizaje para los estudiantes, de una segunda lengua, enseñada por hablantes nativos. Sin embargo, comporta también algunos conflictos que se generan del malentendido fruto del encuentro entre estas dos culturas, la norteamericana (profesores extranjeros) y la colombiana (comunidad educativa nativa), lo cual, plantea un desafío en torno a la necesidad de construir espacios de discusión y reflexión, en este caso de manera particular, con los maestros extranjeros de escuela media de dicha institución, con respecto a la cultura colombiana, específicamente, en lo relacionado al vínculo que se establece con los estudiantes y al reconocimiento y respeto por su cultura de origen. Esto, con la finalidad de posibilitar un acompañamiento que facilite la inserción de los profesores extranjeros a la cultura colombiana y las condiciones que favorezcan un verdadero vínculo educativo que dé como fruto aprendizajes significativos por parte de los estudiantes de la Institución y la reafirmación de su identidad como ciudadanos colombianos, comprometidos consigo mismos y con su entorno.

Para el desarrollo y guía de acción de esta propuesta, se tendrán en cuenta referentes teóricos que atiendan elementos de la teoría histórico cultural, con autores como Bruner, Lalueza y Packer, para ponerlos en discusión con aspectos de la teoría de la pedagogía social y del constructivismo, las cuales tienen como factor común el sujeto entendido como principio activo de su proceso de aprendizaje y de su capacidad como agente transformador; en este sentido un

sujeto pensado desde una educación que lo conciba más desde el ser que desde el conocer. (Packer, 2006).

De esta manera, se realizará inicialmente un diagnóstico, que pase la voz a los actores (estudiantes y maestros), para “construir aproximaciones en términos de respuestas, intentando hacer más consciente y rico nuestro proceso de investigación diagnóstica” (Escalada et al, 2001). Este será un primer momento de la intervención, dado que busca hacer conscientes elementos que vienen ocurriendo y que se manifiestan de manera espontánea, algunas veces no muy consciente, por parte de ambos participantes. Se realizará un análisis de lo planteado en los grupos focales con estudiantes y en las entrevistas con los maestros, para identificar las causas que cada uno de los agentes de este proceso, señala como motivo del desencuentro y será el principal insumo en la construcción de la propuesta de intervención.

Posteriormente, se presentará la propuesta de intervención, y se plantearán los resultados esperados en la misma.

1. JUSTIFICACIÓN

En las instituciones educativas bilingües, se da comúnmente la presencia de maestros locales y extranjeros. Esto último, se considera un plus, en la medida en que contratar profesores nativos para la enseñanza de la segunda lengua es un elemento de gran fuerza en el proceso educativo. Sin embargo, existe un efecto colateral en la participación de maestros extranjeros que tiene que ver con las tensiones que se generan entre algunos de los maestros recién llegados y los estudiantes de escuela media, quienes son los participantes de esta propuesta. Los estudiantes manifiestan no sentirse escuchados, perciben que los maestros llegan de una manera impositiva, lo cual dificulta que se establezca una relación, dicen que hay poco diálogo y que se necesita de

un tiempo para que esto cambie, los chicos expresan esta molestia con veto o resistencia. Estas manifestaciones de los estudiantes, son igualmente significadas por los maestros extranjeros, como actitudes de irrespeto, que, en su manera de interpretar, ellos intentan corregir, por la vía de la exclusión y del “borramiento del otro”, es decir, del desconocimiento de lo que los estudiantes manifiestan y de una clara dificultad, para verlo más allá del acto mismo, lo cual redundaría en el ahondamiento del conflicto. Situaciones tales como insistir en una propuesta para la clase, sin tener en cuenta el contexto o los pedidos de los estudiantes, suele generar situaciones de indisciplina, que el maestro no logra leer como manifestación de inconformismo sino como actos de transgresión per se. En algunos casos las dificultades persisten o aparecen en determinados momentos, cuando parece que hay un nuevo choque cultural. Se hace necesario entonces, abrir un espacio colectivo, que permita escuchar estas molestias de lado y lado, con el fin de identificar las causas de este desencuentro, desde la perspectiva de los estudiantes y de los maestros extranjeros.

A través de esta propuesta se busca crear espacios de reflexión con los maestros extranjeros que llegan al colegio y con los que ya llevan algún tiempo en la institución, con el fin de generar condiciones que les permitan un encuentro con lo cultural, como plantea Lalueza “En su discurso la cultura aparece como un objeto estático que se importa de un lugar a otro a través de la inmigración o de la conquista, llevando heterogeneidad y discordia donde antes había homogeneidad y concordia. Es este un enfoque *bipolar* por el que la relación entre identidades culturales distintas es necesariamente de oposición, de relación *dominante versus débil*, por lo que la diferencia es percibida como una amenaza (2012 p.150). Se pretende entonces, que exista la posibilidad de negociar significados entre las dos culturas, con el propósito de permitir un

verdadero encuentro con los estudiantes, en tanto agentes de la educación, a través de un vínculo que los reconozca en su ser y les permita alcanzar aprendizajes más significativos.

Esta propuesta de encuentro entre dos culturas, considera las particularidades de estos actores, pero adicionalmente, busca generar espacios de reflexión en torno a la cultura colombiana, a las dinámicas particulares de los niños y de las familias con las que los profesores (nativos y extranjeros) vienen a trabajar, y a la manera de tramitar las diferencias con los estudiantes, no solo por lo cultural sino además por lo generacional, con los colegas locales y con los mismos colegas extranjeros, con sus propias historias personales, que involucran la manera en que han sido educados, elemento importante, ya que el entorno cultural al cual se relaciona el niño desde que nace, lo abarca todo, desde “las formas de dormir y las prácticas alimenticias hasta el eventual sistema de valores del niño, sus experiencias escolares y sus interacciones interpersonales”.(Greenfield y Suzuki, 1998, p.1), lo cual hace difícil comprender, el relato particular de los que pertenecen, habitan y significan otra cultura.

De esta manera, se busca que, en este caso, los docentes extranjeros, puedan comprender las particularidades de los alumnos con los que trabajan yendo más allá de los juicios de valor, entendiendo que estas, son producto de un devenir específico que contempla aspectos propios de la cultura y del entorno más próximo que habitan (familia), para saber cómo y qué hacer con ello. Esto con el fin, de que los maestros extranjeros puedan participar de la cultura colombiana, a través de la caracterización de las realidades propias de este lugar, diferente del suyo, de la identificación de un concepto diferente de sujeto al que han venido construyendo a lo largo de su historia y de la necesidad de romper con una lógica individualista para avanzar a un modo más colectivista de construir relaciones y nuevos saberes, que impliquen el debate y la concertación.

Se espera que esto permita crear una manera de hacer lazo con quien trabajan o van a trabajar, es decir, con los estudiantes y de manera indirecta con sus familias.

Si bien, lo anterior constituye el eje fundamental de la propuesta, paralelamente se espera que, a partir de este reconocimiento, sea posible que los maestros logren **cuestionar su lugar como agentes de la educación**, pero adicionalmente puedan pensar sus prácticas pedagógicas a partir del conocimiento de los niños y adolescentes con los que trabajan. Es decir, pensar una propuesta que contemple al otro, que le ceda la palabra y que le reconozca un espacio en la construcción del conocimiento. Entendiendo como plantea Packer (2006), que la escolaridad tiene un lugar importante en la vida de los estudiantes y en esa medida, es uno de los escenarios más propicios, para generar cambios en la identidad, es decir, contribuye a producir transformaciones en las personas.

De esta manera, la relevancia paralela de esta intervención la constituye la posibilidad de que mediante estos espacios de reflexión con maestros, se genere un cuestionamiento sobre sus prácticas y desde allí logren identificar cuáles son los sujetos a los que se le enseña, cuál ha sido el enfoque pedagógico con el que han venido trabajando, en contraste con el concepto de estudiante norteamericano que traen el cual es diferente, para a partir de este reconocimiento, poder establecer un vínculo educativo que les permita pensar nuevas maneras de intervenir, vehicular el aprendizaje y reconocer las identidades propias de la cultura.

Otro aspecto que da relevancia a la propuesta de intervención es el de poder integrar y considerar referentes diversos que trascienden la psicología, para ponerla en conversación con elementos de lo social y lo cultural que aportan a la comprensión de esta problemática.

De esta manera, es importante entender que el lugar del maestro como referente absoluto de autoridad y conocimiento ha ido desmontándose haciendo limitadas o reduccionistas las ideas clásicas de la educación, en parte como plantea Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2008), porque la sociedad de la información ha roto con los dispositivos de poder propios de la educación heredada de la sociedad industrial, en el sentido de que los aprendizajes se encuentran diseminados.

Ahora bien, para los fines de esta propuesta se adopta una perspectiva del aprendizaje dialógico, la cual es profundizada en el marco teórico, pues los conflictos propios de la escuela responden en gran parte a retos que pueden ser asumidos, no centrando el problema en los sujetos estigmatizados como problemáticos, normalmente identificados por los maestros extranjeros como aquellos que se resisten a la propuesta de trabajo, sino en el entramado de relaciones en el que se desenvuelven, construyen y configuran.

En este orden de ideas, los desacuerdos producto de la diversidad cultural que son protagonistas en esta problematización y propuesta de intervención, exigen una posición innovadora y creativa de los profesionales involucrados, tanto por la exigencia interdisciplinar, como por la particularidad de la problemática de la que no se tiene noticia de su frecuencia en otras instituciones educativas bilingües de la ciudad y que no ha sido estudiada de manera formal en el contexto colombiano. En este sentido serían importantes los esfuerzos de parte de instituciones con estas características, para hacer procesos de investigación e intervención, en esta línea.

En síntesis, desde la institución se espera un positivo impacto tanto desde la perspectiva del maestro extranjero para que logre sentirse incluido y acompañado, para lo cual nos apoyaremos

en Rinaldi, (2001)¹, desde la perspectiva de la escucha, observando fundamentalmente los procesos relacionales y educativos, para que redunde en un entorno más favorable al aprendizaje. Todo esto involucrará pasar la voz tanto a los maestros extranjeros, como a los estudiantes, a través de las entrevistas y los grupos focales, para que sean no solo elementos pasivos que se beneficien de la intervención, sino agentes activos que permitan determinar los factores que puedan relacionarse con la situación problemática detectada.

2. MARCO CONTEXTUAL

El colegio en el que se realizará la intervención, está ubicado en la ciudad de Cali y atiende niños de los estratos 5 y 6 de la ciudad; escuela media, que es la sección en la que se realizará el presente trabajo, comprende los grados sexto, séptimo y octavo. El número total de maestros extranjeros para estos niveles es de 12 maestros que provienen fundamentalmente de Estados Unidos y Canadá, algunos con experiencias previas en otros países. Estos maestros se encargan de enseñar en inglés, las materias de matemáticas, inglés (literatura), ciencias y estudios sociales. En español, se trabajan las asignaturas de español, educación física, ética, salud y las electivas (arte, música, banda, teatro, etc.).

El tiempo de permanencia de los maestros extranjeros en Colombia oscila entre 2 y 4 años, a partir del sexto año, cambia su contratación, razón por la cual, cumplido este tiempo suelen salir, lo que genera que la población sea altamente flotante.

La llegada de maestros extranjeros al Colegio hace parte de la cotidianidad del inicio de cada año. El colegio “busca ofrecer una educación bilingüe, bicultural y binacional a los hijos de familias norteamericanas y de otros países residentes en Cali, como también a las

¹ Reggio Emilia

familias colombianas que desean este tipo de educación para sus hijos”. Ofrece instrucción en inglés y en español “comparable y compatible con la ofrecida por los mejores colegios de esta categoría en Colombia, Estados Unidos y comunidades norteamericanas en todo el mundo”. Manual de convivencia del colegio, (2016). Cabe anotar que el colegio nace como un colegio americano, pues surge en respuesta a los hijos de extranjeros que venían a la ciudad de Cali, a trabajar con multinacionales, sin embargo, a lo largo del tiempo, la población de nacionales fue superando de manera importante a los estudiantes extranjeros, por lo cual el colegio se constituye en un colegio bilingüe que busca responder a las necesidades de los estudiantes de ambas culturas.

Los programas curriculares y extracurriculares del Colegio (...) cumplen con todas las normas colombianas y estadounidenses aplicables a la materia y provienen de las tradiciones educativas de ambos países, así como del conocimiento de un grupo de profesores y docentes altamente calificados, quienes en su mayoría son bilingües (Ibíd.). Como se plantea en el manual del plan estratégico de la institución: “El Colegio cuenta con un numeroso grupo de profesores contratados en el exterior. A partir del primer grado, la labor educativa se realiza principalmente en el idioma inglés; sin embargo, el idioma español y la cultura colombiana son parte integral del Programa Educativo Institucional (PEI)” (Ibíd.). “El Colegio (...) prepara a sus estudiantes a través de programas de estudio para que continúen con éxito su educación en los colegios y universidades de ambos países” (Ibíd.).

En este sentido, hay un reconocimiento de lo bicultural, lo cual implica que no hay ninguna intención de aculturación, al menos explícita, sino de responder a las necesidades y respetar los principios y valores de cada una de las culturas, en este sentido se reitera que es

un colegio bilingüe y bicultural, es decir, se trabaja desde la propuesta de ambas culturas, sin dar preponderancia a una sobre la otra.

La misión del colegio es: “El colegio, es una comunidad educativa cuya misión es educar a sus estudiantes en un ambiente bilingüe y democrático para que sean autónomos, demuestren un espíritu de colaboración e investigación y mantengan un compromiso con la excelencia, y las más altas aspiraciones para el bienestar tanto del individuo como de la sociedad.” (Ibíd.). Esta misión involucra la importancia de desarrollar habilidades que permitan trabajar por el bienestar de su comunidad, elemento que da cuenta de la importancia de reconocer y comprometerse con su entorno más próximo. En este sentido, le da valor a una intervención como la que se plantea, en la medida en que no propende por una idea de “colonización cultural”, sino del afianzamiento de la propia cultura de los estudiantes.

Es fundamental, además, reconocer que los estudiantes de escuela media, se encuentran en una etapa particular en su desarrollo, en la que se logra pasar de la postura infantil, dependiente de la mirada de los padres, a la construcción de una identidad propia que debe irse alcanzando hacia finales de este período. Los adolescentes entre los 11 y 14 años con quienes se realiza la primera fase diagnóstica, se encuentran en un momento de su vida en el que están abiertos a nuevos descubrimientos, a la formulación de una postura particular, sin abandonar características propiamente egocéntricas, lo cual hace que los procesos de enseñanza sean un poco más complejos.

En el caso del colegio en el que se propone realizar esta intervención se observa cómo ocurren una serie de malentendidos entre los estudiantes, los padres y los profesores extranjeros. Los “conflictos transculturales”, se han resuelto en los salones de clase de diversos modos, como

lo muestra la investigación de Greenfield y Suzuki (1998), cuando plantean que los maestros norteamericanos solían realizar prácticas educativas que fomentaban el logro individual y de ese mismo modo, una evaluación que solo tenía en cuenta esta forma de trabajo. Agregan que se solía desconocer los saberes colectivos y tradicionales que traían los estudiantes, y se optaba por una relación de conocimiento de los objetos descontextualizada e impersonal a través de los libros de enseñanza previamente escogidos por los programas curriculares de la escuela. En este sentido, una propuesta pedagógica tradicional permite a los maestros mantener el control de la situación, sin embargo, representa para los estudiantes la negación de ellos en tanto agentes activos de su proceso educativo, situación que desencadena en un distanciamiento mayor y en actitudes de apatía y rechazo.

3. MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL

Para el desarrollo de esta propuesta de intervención, se tendrán en cuenta elementos conceptuales que corresponden a la perspectiva teórica de la psicología histórico cultural, con autores como Bruner, Lalueza y Packer, del aprendizaje dialógico con autores como Aubert y otros, y de la pedagogía social, con Violeta Núñez y Hebe Tizio, como referentes de análisis para la elaboración de la propuesta. Del mismo modo, se organizará a partir de las categorías de análisis previamente establecidas, a saber, interculturalidad, vínculo educativo e inclusión.

3.1 Interculturalidad

Lo intercultural, como lo plantea Carlos Zarco Mera (2004) es el encuentro y mezcla de culturas, “implica la construcción de sensibilidades y conocimientos que nos ayuden a trascender lo propio y a saborear lo diferente” (p. 8). Cuando se interactúa en un medio en el que se

encuentran dos culturas que pretenden aportarse una a la otra, en la medida en que no se renuncia a la historia personal del extranjero que llega, pero debe reconocer el contexto social, cultural e histórico del lugar al que se incorpora en ese caso, la ciudad de Cali. La riqueza cultural de cada una determina las acciones diarias, por lo cual, si bien podría resultar confuso encontrar significados comunes, pues como plantea Bruner (1999) estos se producen y se negocian al interior de cada cultura., existen acuerdos que van construyéndose en la marcha a partir de la interacción habitual entre unos y otros. Por su parte, los jóvenes de la contemporaneidad, tienen diferentes referencias en su cotidianidad (Medios de comunicación, Internet, T.V., etc.), sin embargo, la pertenencia a la cultura les da una identidad asociada a las costumbres, valores y principios, que les han llegado desde generaciones anteriores, de ahí que la importancia de encontrar estos significados de los que habla Bruner, está ligada indiscutiblemente con la construcción del sentido de la identidad, el cual de ninguna manera es estático y en este sentido la escuela y quienes la representan, en este caso los maestros, se encargan de aportar otras dimensiones que los estudiantes adoptan en la construcción de su identidad particular. Packer (2006), plantea además que la escuela contribuye a que se den estos cambios en la identidad, en este sentido plantea “las escuelas son una institución social importante diseñada, más o menos deliberadamente, para cambiar el tipo de persona en que el niño se convierte” (p. 3). Este aspecto es importante, si tenemos en cuenta que los estudiantes de esta institución, transitan durante toda su escolaridad, con maestros extranjeros, que ineludiblemente dejan su marca en la construcción identitaria, la cual se pone precisamente en juego, durante la adolescencia.

De esta manera, el vínculo educativo que tendría que proponer el maestro extranjero, debe entenderse en el marco de las relaciones que están involucradas en el aprendizaje y en la experiencia educativa, es decir, familia, entorno, ciudad, entre otros, sin desconocer las

particularidades culturales, pues como plantea Bruner (1999) “La evolución de la mente homínida está ligada al desarrollo de una forma de vida en la que la “realidad” está representada por un simbolismo compartido por los miembros de una comunidad cultural en la que una forma de vida técnico-social es a la vez organizada y construida en términos de ese simbolismo” (p.21). Que no es solo “compartido por una comunidad, sino (...) pasado a generaciones sucesivas que, a través de esta transmisión, continúan manteniendo la identidad y forma de vida de la cultura.” (p.21). Construcción que es necesario reconocer tanto de parte de los maestros extranjeros, como de los estudiantes locales, pues es el encuentro de dos culturas cuya identidad ha sido fundada y transmitida a través de generaciones y en la que ninguna de las dos partes está, en principio, dispuesta a ceder, lo cual evidencia una cierta puja de poder que se dirime a través de la posibilidad de que cada una de las partes haga una cesión y adopte elementos que favorezcan el consenso.

En este orden de ideas, es importante entender que la mayoría de los maestros extranjeros, conciben la educación como mera técnica, se inscriben en una propuesta más tradicional, que se conoce como enseñanza o instrucción programada y consiste en transmitir los conocimientos de manera clara y coordinada, con la pretensión de encontrar estudiantes que permanezcan en silencio y no confronten la situación (Aubert et al, 2008). Esta propuesta, no favorece la construcción de la autonomía, se promueve una motivación extrínseca y en este sentido se condena al fracaso. En contraste, cuando el educando se asume como responsable de su propio proceso, por la validación que el maestro le otorga, se reconoce como un sujeto capaz de conocer e igualmente reconoce en el maestro, otro, con el cual es posible construir. (Tizio, 2003).

Al respecto, las ideas de Bruner, En: Aubert et al (2008), son esclarecedoras al plantear que, a través de la educación, el educando se apropia de la cultura y de herramientas culturales,

apoyándose en un “andamiaje” que le ofrece el docente. Para que esto suceda, el docente debe proponer una actitud dialógica, en la que se asuma como aprendiz al intentar conocer y reconocer las diferencias culturales de sus estudiantes, sus valores previos y nociones del mundo.

Así mismo, como ya se ha planteado, para poder construir un vínculo educativo es crucial la comprensión de las diferencias culturales, porque estas no tienen un papel secundario en la vida cotidiana de una comunidad educativa, y aún más cuando se trata de un colegio que asume como política institucional contar con un alto número de profesores extranjeros, cuya primera lengua es el inglés. Es importante entender, como ya se ha planteado desde Lalueza (2012), que la cultura no puede aparecer como un concepto estático que se lleva de un lugar a otro, a través de la inmigración o la conquista, “llevando heterogeneidad y discordia donde antes había homogeneidad y concordia” (p.150). En este sentido, la presencia de maestros extranjeros, no tendría que entenderse como una especie de colonización de una cultura sobre otra, en este caso, de la norteamericana a la colombiana, pues aunque evidentemente puede generar discordia, esta debe pensarse en términos de una nueva construcción en la que hay unos sujetos que traen lo suyo (maestros extranjeros), y hay otros, (estudiantes) dispuestos a conocer los nuevos elementos que trae el recién llegado a su mundo, pero sin renunciar a lo propio. Con estas condiciones, este colegio se podría configurar a modo de un espacio intercultural. En palabras de Greenfield y Suzuki(1998): “las escuelas son contextos institucionales con una cultura distinta² y con el potencial para inducir conflictos de valores entre la escuela y el hogar” (p.7), pero el conflicto no solamente se restringe a la distancia que existe entre el hogar y la escuela, como en el caso de este colegio, las escuelas también se configuran como espacios multiculturales, en este caso, el

² Hace referencia a una cultura distinta entre el colegio y el hogar, lo cual es particular al colegio con el que se realiza el presente estudio.

encuentro de la cultura norteamericana y la colombiana (latinoamericana), principalmente. De esta manera plantea Lalueza (2012), “La diversidad cultural es función del mismo proceso de desarrollo en tanto que está orientado a metas fijadas por la cultura, y se produce mediante la participación en prácticas propias de cada contexto cultural” (p.156). Sin embargo, es importante tener en cuenta, que “En una cultura, unas cosas representan a otras cosas (...). Una cultura parece ser una red compartida de “representaciones” comunales. Y, como miembros de nuestra especie, vivimos en esa red, además de vivir en la naturaleza. Formamos alianzas y construimos nuestras comunidades alrededor de este compartir”. (Bruner, 1999, p.183) De este modo, no se produce en los estudiantes una renuncia a lo propio, sino que se conciertan nuevos significados, que les ayudan a reconocer las características y valores de lo extranjero, pero les posibilitan reivindicar su cultura. Se mantienen elementos relacionados con el lenguaje, con una mirada más afectiva y menos práctica de la vida, sin embargo, por ser permeados a través de la globalización por una cierta colonialización cultural, se identifican con aspectos del mercado, tales como las series de televisión y algunos gadgets tanto tecnológicos como de consumo, que sin embargo no alienan totalmente su condición de colombianos.

En esta misma línea, habría que pensar lo que propone Bruner (1999), como “giro cultural” cuando plantea que “como especie, nos adaptamos a nuestro entorno en términos del significado que atribuimos a las cosas, los actos, los acontecimientos, los signos.” (p.183) Y que en esta medida “la creación de significado” es humana y requiere de negociación, si esperamos que experiencias como la de la escuela bicultural, tenga un verdadero efecto de construcción colectiva.

Finalmente, Greenfield y Suzuki plantean, que existen dos marcos de referencia culturales alternativos, uno es la independencia, cuya meta es la construcción de un individuo autónomo,

auto-realizado, cuyas relaciones y responsabilidades son producto de su elección personal; el otro, tiene como meta la interdependencia, su meta es ser parte de una red de relaciones y responsabilidades hacia los demás; sus logros están al servicio del colectivo social, más específicamente de la familia.

“En cuanto marcos interpretativos, los modelos permiten ver las razones de las diferencias culturales, los valores subyacentes a la variabilidad transcultural en comportamientos, sentimientos y pensamientos” Greenfield y Suzuki (1998, p.3)

De este marco de independencia surge el modelo llamado individualismo y del de interdependencia, surge el colectivismo.

Así mismo, las autoras plantean como en los Estados Unidos se tiene como finalidad del desarrollo humano la autonomía, bajo principios individualistas; mientras que en las culturas latinoamericanas se busca el desarrollo humano basado en la cooperación de modo colectivo. Estas diferencias culturales no son un dato menor, ya que constituyen el principio básico sobre el cual se construyen e implementan las propuestas pedagógicas y la concepción de sujeto.

3.2 Vínculo Educativo

Se considera fundamental y necesario que en el proceso de aprendizaje se construya un vínculo educativo entre el profesor y el estudiante. El vínculo educativo tal como lo plantea Violeta Núñez (2003), hace referencia a la relación que se establece entre el maestro, el estudiante y los aprendizajes, lo cual permite que estos últimos se vehiculen, dada la confianza que se deposita en el lugar del maestro como autoridad epistemológica, y del estudiante como agente de su propio proceso. De esta manera, se remite a ubicar ciertas características en el

maestro; cómo ha ido configurando su lugar a través de la historia, cómo lo conceptualiza y a partir de ahí, cómo se sitúa, con el fin de entender cuál es la forma de relación o el vínculo que necesita sostener.

Ahora bien, es importante revisar las condiciones que lo facilitan; para ello es necesario retomar nuevamente a Violeta Núñez (Ibíd.), en lo que ella ha nombrado como el triángulo Herbatiano, éste, está compuesto por tres elementos: el agente, el sujeto y los contenidos educativos que se reconocen en el proceso pedagógico. Es un triángulo que no cierra su base, pues reconoce la condición de incompletud que acompaña los actos humanos, pero particularmente a la educación, entendiendo que lo educativo no lo puede todo. Un maestro que logra reconocer este lugar, entiende que no necesita mantener un control, sino más bien “sostener una apuesta en el tiempo y albergar lo inesperado” (Leo & Moyano, 2003, p.66).

Dicho interés debe reflejarse igualmente en una apuesta por el otro (estudiante), en la que éste sienta que su maestro le da la confianza para introducirse en el mundo. En este sentido, el maestro debe creer y transmitir que el mundo que ofrece, vale la pena (Tizio, 2003). Otra manera de realizar esta apuesta, consiste en favorecer espacios que produzcan retos en el estudiante, en donde el maestro calibre la dificultad, para permitir al estudiante alcanzar algunas victorias, lo cual es una manera de sostener el vínculo educativo. (Núñez, 2003)

En este sentido, es importante tener en cuenta que los adolescentes no pueden verse únicamente como seres en crecimiento que requieren de los adultos que les rodean para formular un deseo propio. Precisamente la adolescencia se caracteriza por ser un periodo de emancipación en el que los hijos se separan del deseo de los padres y en la búsqueda de la identidad, diferente a la identidad infantil, se inscribe la construcción de un deseo propio (Dolto, 1990). Deseo que

moviliza y le da sentido a su existencia, y que para algunos pasa por los saberes académicos, mientras que para otros no.

Por lo tanto, este sostenimiento del vínculo implica, además, el reconocimiento de los ritmos, de las individualidades, permitiendo que cada uno se equivoque y construya en sus tiempos, de manera que se respeten los propios recorridos que necesitan hacer. En este sentido, como plantea Hebe Tizio (2003), “no valen las buenas intenciones, de lo que se trata es de la responsabilidad frente al trabajo, de lo que se necesita saber para abordar cada caso desde su particularidad y dar un lugar al sujeto.” (p.83)

Más aún, Ramírez (2003) retomando a Freud plantea que en la tarea del educador hay que tener tres aspectos en cuenta, 1. Saber quién es el niño/adolescente al que él se dirige como agente de la educación. 2. Deducir cómo esta su vida anímica y 3. Hacer que su acto discurra entre el amor y la autoridad.

De esta manera, construir el vínculo educativo no es algo estable y permanente, puede ser momentáneo, pero en el paso deja su marca (Núñez, 2003). Por lo tanto, tiene que ser una labor que permita ser cuestionada, revisada e inacabada. Debe reconocer a los sujetos como seres de la cultura, del lenguaje, en el que cada uno debe encontrar su propio lugar, para que pueda formularse preguntas y construir un deseo, en otras palabras, un vínculo que se comprometa con la libertad y que trabaje por ella.

3.3 Escuela Incluyente

Un aspecto fundamental dentro de una escuela que favorezca la inclusión, considera necesariamente elementos como los del aprendizaje dialógico, entendido como una nueva manera de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde criterios históricos, teóricos y

epistemológicos. Lo histórico, así como lo describe Aubert et al. (2008) hace referencia a entender que las relaciones humanas han cambiado, y por ende los espacios educativos. Mientras en el pasado, las relaciones que se establecían eran de poder más explícito, como sucedía frente al docente como autoridad del saber incuestionable, en el presente, las coordenadas son distintas, pues por la globalización y la facilidad al acceso de la información por la red, el docente ha dejado de ser la única fuente del conocimiento. Las implicaciones de lo anterior en el nivel epistemológico, tiene que ver con que se han trascendido las posturas estrictamente objetivistas (Ibíd., p. 37), además de las meramente subjetivistas (Ibíd., p. 45).

En la primera postura (objetivista), se asumía la realidad como dada, transmitida por el docente y a la espera de ser asimilada y descubierta por el sujeto, mientras que en la segunda (subjetivista), se le otorgaba una predominancia al aprendizaje como el resultado de la comprensión del sujeto, basada en sus conocimientos previos. Desde esta nueva perspectiva, se rompe la polaridad-relación sujeto/objeto, para entender que el aprendizaje y la realidad tiene que ver con una “construcción interactiva de significados” (Ibíd. P. 90), en el entramado de las relaciones en las que se encuentran insertados los sujetos en cuestión, teniendo en cuenta no sólo lo que pasa en el aula de la clase, sino también en la familia, la institución, los espacios físicos, las amistades, el barrio, entre otros. Lo anterior entonces, tiene unas consecuencias teóricas, que supera las miradas conductistas o constructivistas, y retoma referentes como Habermas, con su teoría de la acción comunicativa, y Freire, con la pedagogía del oprimido. (En: Aubert, 2008). Uno de los efectos teóricos, es la noción de sujeto, ya no visto como un moldeamiento del ambiente o como una esencia en sí mismo, sino configurado desde la intersubjetividad. Al respecto, Habermas, En: Aubert et al (2008), “se refiere a que el pensamiento o conciencia de una persona proviene de las interacciones sociales que ha tenido con otras personas. La

subjetividad se conforma como un producto de un proceso de interiorización de las relaciones sociales que han tenido lugar en el mundo externo.” (p.125).

De esta manera, el aprendizaje dialógico se entiende como un “producto de procesos de creación de significados desde interacciones que se dirigen a alcanzar mejores aprendizajes. El conocimiento se crea y recrea a través de un diálogo orientado por pretensiones de entendimiento, por la intención de alcanzar la mayor comprensión y acuerdo posibles”, diálogo en que “no son más importantes las intervenciones del profesorado (...), sino que se valoran las intervenciones en función de la validez de los argumentos que se dan” (Ibíd., p.80). Para que lo anterior suceda, partiendo de una perspectiva comunicativa, el profesor debe “desarrollar interacciones con el entorno y los procesos de creación de significado que se dan en éste, poniendo énfasis en lo igualitario y lo comunitario” (Ibíd., p.85).

Teniendo en cuenta la institución en la que se da esta propuesta de intervención, se debe considerar que esta perspectiva comunicativa/dialógica, es pensada más allá de la relación del docente con el alumno, en la medida en que la acción educativa también es ejercida por otros trabajadores de la escuela, sus espacios físicos, su diseño y disposición del espacio, el planteamiento de su proyecto educativo que se refleja en discursos en la cotidianidad, además de lo que está por fuera de la escuela pero con lo que el educando tiene una relación fuerte, como los medios de comunicación, entre los cuales los de más fácil acceso son los virtuales. Para el caso de los otros colaboradores del colegio que no son docentes (personas de aseo, seguridad, monitoras, conductores, entre otros) es importante retomar a Habermas, En: Aubert et al (Ibíd., p. 98) quien afirma que “todas las personas tienen capacidad de lenguaje y acción”, aludiendo a que no sólo las personas con formación y roles académicos pueden tener acciones comunicativas que incidan sobre el aprendizaje de los educandos. Precisamente haber crecido en un ambiente con

una gran riqueza comunicativa y donde su palabra cobra gran valor, puede hacer que los estudiantes asuman posturas, en las que se reconocen como sujetos de derecho, dejando un poco de lado la necesidad de asumirse también como sujetos de deber.

Al respecto, Freire (En: Aubert et al 2008), plantea con su teoría de la acción dialógica, la diferencia entre las acciones dialógicas y las antidialógicas. Las primeras son “las acciones que promueven el entendimiento, la creación cultural y la liberación”, mientras que las segundas “niegan la posibilidad de diálogo, distorsionan la comunicación y reproducen el poder” *Ibíd.*, (pág. 125).

Adicionalmente, lo dialógico, es una estrategia para resolver dificultades, pues se reconoce que “cada vez más, sino podemos resolver algo mediante el diálogo se reivindica que sea posible hacerlo, ya que aquello que no se resuelve por medio del dialogo se complica con la violencia física o simbólica” (*Ibíd.*, p.30). Lo anterior resulta ser un aspecto crucial para el tema que nos convoca, pues el dialogo implica una relación con el otro en el que ambas partes tiene algo que aportar, algo que ceder y algo que aprender.

Así mismo, es necesario reconocer como lo plantea Baquero (2001, p.5) la importancia de la armonía que es “precisamente esta apetencia por saber”, la cual es necesario restablecer de manera permanente cuando algo entra en tensión, y que se expresa en la ineficacia del método. En este sentido Baquero (2001) señala que “el problema de la educabilidad se dibuja sobre la relación del sujeto con el dispositivo de enseñanza propuesto”. Por lo cual, es importante tener en cuenta este elemento para reconocer la fuente de cualquier problema que se genere en el aula de clase. En este sentido, el método juega un papel importante, en la medida en que es un elemento incluyente, ya que considera al otro, entendiendo que lo reconoce como un individuo,

parte de un colectivo que se relaciona con el saber de un modo particular y en ese sentido requiere de un modo igualmente particular para acceder al aprendizaje.

De este modo, retomando nuevamente a Baquero (2001) quien plantea que “la educabilidad solo puede ser definida como recepción o reluctancia a un método que aspira a ser universal y justo en su armonía con la naturaleza humana, pero que resulta de una construcción y de un oficio, y en tal sentido de una historicidad o una contingencia posibles” (p.6), es relevante reconocer la importancia de que no se pretenda trabajar con un método único, sino que éste, responda a los momentos particulares de los estudiantes, o a las circunstancias que los rodean.

Finalmente, no hay que desconocer, como plantea Packer (2006) la capacidad del estudiante de participar activamente en los arreglos que sean necesarios, aun cuando la propuesta presentada por los maestros sea de corte tradicional. En este sentido habla de la importancia de que el estudiante no permanezca únicamente como un ente pasivo, pues como reconoce el autor, el salón de clase es un sitio de producción cultural real y no simplemente un lugar de intercambio.

4. DIAGNÓSTICO

El objetivo de realizar el diagnóstico, es escuchar directamente las voces de los sujetos implicados en la relación educativa, las tensiones, contradicciones, apuestas, propuestas y reflexiones, que permiten identificar elementos para la construcción de la presente propuesta de intervención, (Packer, 2013 p.60). En este sentido, se pretende trabajar desde la experiencia que cada participante tiene para examinarla a la luz de las categorías que se abordarán, con el fin de plantear una propuesta de intervención que responda, de manera apropiada, a las necesidades de la comunidad escolar.

Se espera que en la medida en que se realiza en un entorno con el que los entrevistados están familiarizados, y con un entrevistador con quien tienen un vínculo previo, puedan obtenerse resultados más fieles.

De acuerdo con Hurtado, J. (2007), el presente estudio pertenece a la Investigación proyectiva, en tanto “propone soluciones a una situación determinada a partir de un proceso de indagación. Implica explorar, describir, explicar y proponer alternativas de cambio.” En este sentido, si bien no se trata de una investigación, el diagnóstico tiene características investigativas, con el fin de contar con los elementos necesarios en términos de tiempo y profundidad, para realizar una propuesta de intervención.

4.1 Instrumentos

Este diagnóstico es previo a la formulación de la propuesta de intervención y tiene como objetivo, determinar los aspectos que están en juego en la problemática que se quiere intervenir: las dificultades de los maestros extranjeros para adaptarse a las características culturales de los estudiantes colombianos. Se enmarca en la perspectiva cualitativa, de este modo, es un tipo de aproximación comprensiva, en tanto alude a la búsqueda de significado de las situaciones que generan el evento. En el caso de los docentes extranjeros, logra explicar las condiciones en que se da la adaptación de éstos al colegio y ahonda sobre sus prácticas pedagógicas y sobre el vínculo educativo, así mismo, propone desde la perspectiva de los estudiantes y maestros, estrategias para el mejoramiento de la situación en discusión. “La investigación cualitativa es el estudio del significado: interpretaciones subjetivas que las personas ligan a sus circunstancias objetivas” (Packer, 2013, p.60).

Para realizar este diagnóstico, se utilizó con los maestros la herramienta de la entrevista considerando que es el método por excelencia para obtener datos cualitativos. Las entrevistas fueron semiestructuradas, es decir, existía un plan de discusión, pero las preguntas no se realizaron en un orden fijo, el propósito fue permitir “al entrevistado (...) una gran libertad en forma de respuesta (...) El objetivo de la entrevista es la de motivar a la persona a hablar “con sus propias palabras” para obtener un recuento en primera persona. (Ibíd., p.49).

Retomando nuevamente a Packer (2013), la entrevista está enmarcada en la psicología narrativa, por cuanto habla de las historias de vida de la gente. Es además semiestructurada, pues plantea un plan general para un tema de discusión, en este sentido, la pretensión es que las personas hablen, con sus propias palabras, de manera que el recuento tenga el sello personal de quien lo enuncia. Se establece un clima de cotidianidad que permita hacer la conversación fluida y flexible, de modo que el vínculo que se establezca entre entrevistador y entrevistado, no esté mediado por ninguna relación de poder. La prioridad estará puesta en los entrevistados, buscando en lo posible que la figura del entrevistador quede en un segundo plano.

Otro instrumento que se utilizó para la obtención de datos, es el grupo focal, el cual se realizó con los estudiantes, cuya voz resulta igualmente importante, dentro de este proceso diagnóstico. Los grupos focales, son una técnica que permite los espacios de opinión “para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos”. (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz. 2013, s.p.). Estos favorecen la aparición de explicaciones subjetivas, para obtener datos cualitativos. Kitzinger citado por Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013), lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información de primera mano. Para Martínez-Miguel, igualmente citado por Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013, s.p.), el grupo focal "es un método de investigación colectivista, más que

individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto". Esta técnica permite explorar las vivencias de las personas en un ambiente de interacción, favorece la expresión de pensamientos desde la perspectiva del qué, cómo y por qué. Otro aspecto importante, es el grupo, en la medida en que éste facilita la discusión y permite a los participantes comentar y opinar aún en temas que se consideran tabú, lo que genera gran riqueza en los testimonios. (Ibíd.).

Para realizar las entrevistas y los grupos focales se establecieron tres categorías de análisis con sus correspondientes indicadores, estas son:

| Categorías de análisis | Indicadores |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Interculturalidad | <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de las contribuciones culturales, en la interacción maestro-alumno. • Identificación de los elementos culturales que obstaculizan la interacción entre maestro y alumno • Factores que obstaculizan o favorecen la relación entre los maestros y la comunidad escolar |
| Inclusión | <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del otro en las prácticas pedagógicas, en consideración con el momento de desarrollo en el que se encuentran (adolescentes- preadolescentes) |
| Vinculo educativo | Capacidad de conexión maestro-alumno, para vehicular procesos de |

| | |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>aprendizaje. Comprende:</p> <ul style="list-style-type: none">- Reconocimiento del otro- Reconocimiento de si mismo- Capacidad de monitorear las propias acciones e intervenciones- Identificación de respuestas que favorecen u obstaculizan el aprendizaje. |
|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

4.2 Participantes:

El grupo de trabajo está compuesto por la psicóloga de escuela media y su asistente, quienes realizaron las entrevistas y los grupos focales.

6 Maestros extranjeros, dos por nivel, que pertenecen a Escuela Media y que mediante consentimiento informado acepten participar en el diagnóstico.

3 grupos focales de 10 participantes cada uno, estudiantes con edades comprendidas entre los 11 y 14 años, con autorización de ellos y sus padres para participar en el proceso. (Ver consentimientos informados)

4.3 Resultados del diagnóstico

4.3.1 Análisis individual de entrevistas

Estas entrevistas se realizaron en la oficina de consejería de escuela media, en un ambiente tranquilo, libre de presiones. Fueron desarrolladas en inglés para mayor comodidad y facilidad de los entrevistados. En la transcripción fueron traducidas.

El análisis de las entrevistas se realiza a partir de las tres categorías mencionadas, Interculturalidad, inclusión y vínculo educativo. Es importante anotar, que estas no tienen fronteras entre una y otra claramente delimitadas, de manera que se podrán encontrar elementos de una en las otras.

4.3.1.1. Entrevista no. 1 J.R.

Breve presentación del maestro:

País de origen: Estados Unidos. Maestro de matemáticas, sexto grado, primer año en el colegio de Cali. Estudios en psicología, sociología y máster en desarrollo de educación internacional. Experiencias de trabajos previos: Maestro de matemáticas para los grados 6° y 7°, algebra y geometría en 8° y 9°, educación física y un curso avanzado de psicología para los estudiantes de 11° y 12° entrenador del equipo de futbol en el Congo (África), en un Colegio Americano (Dos años). Posteriormente trabajó en Estados Unidos con niños con necesidades especiales. Paralelamente fue entrenador de Rugby de jóvenes entre los 18 y los 22 años (1 año).

Síntesis de los hallazgos

Interculturalidad: Para este Maestro la llegada a Colombia, no ha generado un gran impacto, por el contrario, se posiciona desde una perspectiva de adaptación y aceptación por lo

que ha recibido desde su llegada, evidencia gratitud y agrado frente a su proceso en lo que respecta al colegio, “me parece que nos apoyan mucho, las personas siempre se ven contentas, no se ve gente triste o molesta, la comunidad, estudiantes, papás, todos me parecen muy colaboradores”. Sin embargo, expresa abiertamente las dificultades propias de la adaptación a la cultura “Creo que es difícil hacer un buen amigo colombiano, como un mejor amigo, porque hay muchas barreras. A veces no es fácil que otras personas compartan de su vida personal, pero no es solo su culpa, es en las dos vías, puede haber intereses diferentes.”

Con respecto a lo que el colegio podría hacer para favorecer su incorporación en la llegada, manifiesta, como muchos de sus colegas que necesitan tiempo para organizarse y que los mentores³ no pueden limitarse a ofrecerse para resolver dudas, pues como él dice “el problema es que no sabemos en ese punto qué es lo que necesitamos o vamos a necesitar, sería entonces importante que nos anticiparan o aconsejaran al iniciar el proceso”.

Considera que los estudiantes son “queridos” y destaca la importancia que se le da a la familia a diferencia de lo que él vive en su experiencia personal.

Reconoce la diferencia de la cultura norteamericana como más individualista frente a la colombiana a la cual considera más colectiva, este aspecto es retomado por Greenfield y Suzuki (1998), quienes mencionan cómo la sociedad norteamericana se cimienta sobre principios individualistas, versus las latinoamericanas, quienes valoran la cooperación y trabajan de manera más colectiva.

³ Los mentores son otros maestros que llevan algún tiempo en el colegio, generalmente extranjeros, que operan como “padrinos” de los maestros nuevos. Estos, sin embargo, no reciben ninguna instrucción para ejercer esta función, sino que lo hacen de manera intuitiva y a partir de su propia consideración

Inclusión: Su formación le permite cuestionarse ampliamente sobre los estudiantes, y especialmente sobre la relación que establece con ellos; en este sentido, da gran importancia al vínculo.

Desea que los estudiantes puedan conectar sus aprendizajes con la vida, busca que sean creativos, este elemento es importante, en tanto que valora la capacidad de los estudiantes para proponer, lo cual reconoce tal como lo plantea Aubert et al (2008), la importancia del diálogo para crear nuevos significados. Trata, así mismo, de interrogar el momento de desarrollo en el que se encuentran.

Este maestro menciona la importancia de crear condiciones desde el inicio, que les permita a todos asumirse miembros de la misma comunidad, reconoce que es fundamental que todos se sientan responsables del ambiente de la clase. Este tipo de situaciones, solo son posibles de ser trabajadas en la medida en que se conozcan las características de los estudiantes y la manera en que se dan las dinámicas dentro de los grupos, aspecto importante a trabajar en la propuesta de intervención. Cabe destacar, sin embargo, que este maestro ha hecho conciencia de la importancia de construir comunidad, aspecto que como el mismo menciona, no corresponde a una cultura como la suya, con tendencia al individualismo.

Vínculo educativo: J.R. Valora la oportunidad de tener encuentros de diálogo con los estudiantes, “He tenido muchas conversaciones así con estudiantes, en donde se ponen emocionales y logran expresar lo que sienten y les digo que no hay nada de malo en ello. Creo que valoro mucho esos momentos uno a uno, y realmente es algo que fortalece las relaciones.” Construye desde allí la oportunidad de resolver situaciones desde una perspectiva dialógica.

Reconoce su dificultad para relacionarse con chicos con los que la confianza este fracturada en cualquiera de las dos vías maestro-alumno.

Este maestro se sitúa desde una perspectiva claramente dialógica, lo cual corresponde a su subjetividad, a su manera de interpretar el mundo y a sus vivencias particulares que le han permitido observar en una dimensión más amplia otras realidades culturales. Da gran importancia al vínculo y lo reconoce como el elemento más importante que ha ganado en su trabajo en Colombia.

4.3.1.2. Entrevista No. 2 D.DJ

Breve presentación del maestro:

País de origen: Estados Unidos. Maestro de estudios sociales de sexto grado, primer año en el colegio de Cali. Estudios de pregrado en historia y psicología, posteriormente estudios en educación secundaria. Máster en educación especial. Experiencias de trabajos previos: Profesor de Historia en 9º, 10º y 11º en Estados Unidos por tres años.

Síntesis de los hallazgos

Interculturalidad: Este maestro menciona que, a su llegada, se enfrentó a un shock cultural, que iba desde situaciones básicas como los horarios y el clima, hasta aspectos más profundos del comportamiento de las personas, “En las clases y las reuniones las personas hablan mucho más, los estudiantes hablan mucho, no sé si es cultural o por la edad”. Este elemento es relevante en la medida en que choca con una expectativa de los maestros extranjeros de encontrar estudiantes pasivos, mejores escuchas y con una tendencia a seguir instrucciones, elementos que no encuentran entre los estudiantes del colegio. “Ellos (los estudiantes) cuestionan mucho más cualquier consigna, procedimientos, pedidos, muchas veces no atienden las instrucciones y siempre tienen excusas, mientras algunos se sientan y trabajan, hay otros que se dedican a hacer otras cosas o a moverse entre los otros”. Esto lo manifiesta en contraposición

con los estudiantes con los que había trabajado en Norteamérica. Este maestro, sin embargo, es capaz de cuestionarse, porque es su primera experiencia con estudiantes de estas edades, sus trabajos anteriores fueron con estudiantes mayores. Aquí se marca un elemento importante para tener en cuenta en las discusiones que se lleven a cabo en la intervención, pues hay una clara interpretación de la participación de los estudiantes, como un elemento de interrupción o sabotaje, que debe ser repensada para que pueda desde construir desde allí propuestas más incluyentes, que evidencien su comprensión de lo que ocurre y del vínculo que logra construir con los estudiantes.

Inclusión: Frente a las dificultades que encuentra este maestro, logra buscar asesorías, recurrir a material bibliográfico, con la intención de incluir a sus estudiantes, sin embargo, le cuesta revisar elementos de tipo cultural, pues se pega al método, sin darle mucha importancia a la manera en que los alumnos se acercan al aprendizaje. Baquero (2001) aporta en este sentido la importancia de no universalizar un método, sino más bien de reconocer la historia y la contingencia, para hacer los ajustes.

De la misma manera, D.DJ considera que es importante conocer más acerca de las expectativas frente a los estudiantes, en ese sentido piensa que no hay claridad respecto a la unificación de criterios frente a los comportamientos. Esto obedece igualmente a aspectos culturales propios de una sociedad como la norteamericana que requiere de parámetros estructurados y fijos, especialmente cuando es el primer año, pues produce un cierto temor, la flexibilidad y la escucha.

Vínculo educativo: En este sentido, reconoce la importancia de la confianza con los estudiantes para que la clase sea más fluida. Identifica los procesos de los adolescentes y

entiende que no debe tomarse las cosas de manera personal. Considera que su trabajo es su pasión y piensa que debe permitirles a sus estudiantes ir más allá. Reconoce que los estudiantes que más le cuestan son aquellos que no logran confiar en él, probablemente porque dedica mucho tiempo a construir esa confianza.

D.DJ, es un maestro que evidencia el deseo de hacer lazo con sus estudiantes, sin embargo, no ha logrado aún, como plantea Bruner (1999), construir significados comunes con los estudiantes, se mantiene en las representaciones propias de su cultura, lo cual no le permite tener una consideración de los alumnos desde un parámetro distinto y posibilitar el encuentro. Sin embargo, hay que destacar su deseo como maestro, el cual será favorable en los espacios de reflexión de la propuesta.

4.3.1.3. Entrevista No.3 C.B.

Breve presentación de la maestra:

País de origen: Estados Unidos. Maestra de inglés de séptimo grado, primer año en el colegio de Cali. Estudios de pregrado en psicología, Máster en educación. Experiencias de trabajos previos: Profesora de inglés y estudios sociales durante 15 años. 5 años en Estados Unidos y 10 años en otros continentes. Maestra de inglés por 4 años en Dubái

Síntesis de los hallazgos

Interculturalidad: Para C.B. la experiencia de su llegada a Colombia, no ha sido del todo positiva, pues de entrada tenía la expectativa de venir a un colegio americano y no a uno bilingüe, por lo que la barrera del idioma, le ha generado gran dificultad. Encontró un grupo de niños, según reporta esta maestra, reacios al idioma inglés, esto puede interpretarse según los

planteamientos de Lalueza (2012), como la evidencia de una oposición a la aculturación, situación que puede ser una de las resultantes de los encuentros de las dos culturas.

Igualmente, siente que la comunidad de sus colegas locales, no son incluyentes, no los hacen sentir parte de, ella piensa que el hecho de estar “de paso” no contribuye a que se establezcan relaciones significativas con sus compañeros de trabajo. C.B. tiende a agruparse con los extranjeros. Considera que no se tiene en cuenta el saber de quienes llegan y que es necesario tener paciencia, para darse un lugar. Esto lo menciona Bruner (1999) con claridad cuando manifiesta que en las culturas se forman alianzas y se construyen comunidades alrededor de ese compartir. Esto es válido para ambas culturas (colombiana y norteamericana), pues, aunque se comparte en el espacio de trabajo, la tendencia social, es mantenerse con las personas de su misma cultura.

Valora sin embargo el hecho de que se logra tener un balance entre el trabajo y su vida personal, piensa que no existen demasiadas presiones sobre ellos como maestros.

Considera que se requiere un acompañamiento más continuo de los maestros, al menos una vez al mes, para favorecer la adaptación a la cultura.

Inclusión: Para tener en cuenta este aspecto es importante retomar la manera en que esta maestra describe a los estudiantes “(Los estudiantes), hablan más que cualquier otro estudiante que he tenido, no les gusta atender instrucciones, tienen poca capacidad de atención, cada vez más corta. También pienso que son los estudiantes más creativos a los que les he enseñado, sus trabajos artísticos, sus poemas, piensan en grande, son pensadores globales lo cual es muy interesante y no les da miedo correr riesgos en la clase haciendo algo distinto.”

Cree en la posibilidad de que los estudiantes construyan su conocimiento con apoyo del maestro, rechaza los modelos repetitivos y valora la creatividad.

Identifica, además, un elemento importante y es el poco acompañamiento de algunos padres hacia sus hijos y la gran importancia que le dan a que permanezcan dentro de la institución a como dé lugar. Ha logrado hacer una caracterización de los estudiantes del colegio a partir de sus condiciones sociales y económicas y lamenta la falta de cercanía de los padres.

Lamenta el pobre trabajo en equipo que existe entre los departamentos de lenguaje (inglés y español) y considera que deberían hacer un trabajo conjunto, en tanto sus contenidos se tocan y en algunos momentos se repiten, sin embargo, considera que este aspecto hace parte del poco sentido de inclusión que hay entre colegas locales y extranjeros. Este es un elemento importante de cara a las nuevas propuestas que pueden emerger de esta fase, y es la posibilidad de la creación de una intervención transversal que permita que los dos departamentos de lenguaje del colegio se comprometan con un trabajo colectivo.

Vinculo educativo: Tiene otras propuestas a partir de experiencias anteriores con estudiantes de escuela media, que favorecen el vinculo y reconocen la necesidad que tienen los estudiantes de tener un adulto con quien hablar y en quien puedan confiar.

Sabe que hay características universales en los adolescentes de hoy, asociadas al uso de la tecnología, pero la que encuentra más común, es el inmediatez. Estos aspectos son fundamentales para saber desde qué lugar es posible hacer lazo con los estudiantes.

Su mayor dificultad tiene que ver con las niñas que considera que intimidan a las otras, logra entender que es un elemento propio de la edad, pero es lo que más le cuesta aceptar. En general piensa que los niños tienen características muy positivas individualmente, pero las dinámicas de los grupos le parecen complejas.

Valora el sentido del humor, como elemento para lidiar con los adolescentes y cree que deben tener presente siempre, que no conocen en algunos momentos las situaciones personales por las que pueden estar pasando los estudiantes.

Esta maestra logra pensar en la importancia del encuentro, sin embargo, tiene dificultades en la escucha, no concibe el aprendizaje dialógico, por cuanto tiene ideas pre establecidas sobre lo que tienen que hacer los estudiantes.

4.3.1.4. Entrevista No. 4 E.T.

Breve presentación de la maestra:

País de origen: Canadá. Maestra de estudios sociales de séptimo grado, tercer año en el colegio de Cali. Estudios de pregrado en sociología, Máster en sociología. Carrera en educación

Experiencias de trabajos previos: Profesora de estudios sociales en un colegio de niñas en Toronto, por tres años. Trabajo con todos los grados desde primaria hasta bachillerato.

Profesora de inglés en un colegio americano en Centroamérica por dos años.

Síntesis de los hallazgos

Interculturalidad: Para esta maestra el mayor impacto a su llegada, fue la manera tan cariñosa y afectuosa en que, según sus palabras, se relacionan los colombianos. Su cultura canadiense, se caracteriza por establecer vínculos de excesivo respeto por el otro, lo cual les hace parecer fríos y distantes. Igualmente le llama mucho la atención la excesiva formalidad en el vestido, aspecto que considera importante conocer para evitar ser irrespetuosa. Esta maestra logra identificar con rapidez algunos elementos de ambas culturas que se contraponen, y adicionalmente menciona su deseo de no ser irrespetuosa, lo cual evidencia su reconocimiento por la cultura a la que llega y la importancia de identificar las representaciones particulares que hay en ella.

Destaca la gran importancia que le dan los estudiantes a la parte social, ha entendido que es parte de la cultura colombiana y que el hecho de que conversen demasiado obedece a ese factor y no a un irrespeto. Aunque este aspecto es repetitivo en las entrevistas, llama la atención la manera en que esta maestra lo interpreta, por fuera de los juicios de valor y significándolo como parte de la cultura.

Inicialmente le molestaba el trato, la manera en que llamaban a los profesores como Mrs. (Señora) O Mr. (Señor) sin decir el apellido, para ella es una ofensa porque siente que es una falta de reconocimiento a la persona, sin embargo, es un aspecto que ya entendió y que ahora le molesta mucho menos. En este sentido reconoce los puntos de vista diferentes a los suyos, lo cual le permite ser más incluyente y reconocer los significados en la diversidad. (Rinaldi, 2001)

Lamenta no tener mayor contacto con los colegas colombianos, quisiera conocer más de la cultura, de las familias, de las costumbres, pero piensa que la gente es muy cerrada en ese sentido. No así en lo laboral, donde encuentra mucho apoyo por parte del jefe, de los otros maestros y de las psicólogas.

No quiere imponer su cultura y en esa medida se monitorea constantemente.

Considera igualmente, que es fundamental conocer aspectos de la historia del país y cómo algunas personas se han visto afectadas por episodios de violencia.

Inclusión: Reconocer a los estudiantes, más allá de su condición de “niños privilegiados” y entender que algunos pasan por situaciones complejas, es algo que le ha ayudado a ser más empática.

Esta maestra es muy sensible a temas sociales, enseña ciencias sociales y les da a los estudiantes la oportunidad de conocer otras realidades, tiene un enfoque hacia la equidad y busca que los chicos desarrollen sensibilidad y compromiso social.

Promueve en los estudiantes el que trasciendan el inmediatismo y desarrollen la capacidad de anticipar las consecuencias de sus acciones, aunque reconoce que es un elemento difícil de lograr en la edad en la que se encuentran.

Vínculo educativo: Considera el vínculo educativo, el elemento más importante para favorecer el desarrollo de las clases. Entiende que todos los chicos no son iguales y en esa medida se toma con cada uno el tiempo que necesite para hacer lazo. Como plantea Tizio (2003), el sostenimiento del vínculo implica reconocer los ritmos de las individualidades, reconocer las particularidades, pero fundamentalmente darle un lugar al otro.

Manifiesta, “ojalá que los profesores nuevos lo sepan, que cuando te acercas a un chico fuera de la clase, lo ganas para la clase, ayuda a que se entusiasme, a establecer conexiones”

4.3.1.5 Entrevista No.5 M.S.

Breve presentación de la maestra:

País de origen: Estados Unidos. Maestra de inglés de octavo grado, quinto año en el colegio de Cali. Estudios de pregrado en Educación elemental (Certificado para enseñar hasta escuela media), Máster en Educación. Experiencias de trabajos previos: Profesora de inglés en grado quinto en Estados Unidos, por cinco años en dos estados diferentes. Maestra de inglés con estudiantes universitarios en China, por dos años.

Síntesis de los hallazgos

Interculturalidad: La percepción de esta maestra es que no se da suficiente tiempo en su llegada para encargarse de lo que considera fundamental que es organizar el programa y tener todo listo para la entrada de los estudiantes. Piensa que se pierde mucho tiempo en reuniones, debatiendo cuestiones que ya deberían estar definidas y que no deberían discutirse cada año. Esta actitud responde a la perspectiva que busca tener todo preestablecido sin hacer ningún

cuestionamiento, los norteamericanos tienden a ser prácticos y directos y rechazan las conversaciones largas y controversiales porque las consideran innecesarias.

Retoma la importancia del mentor, por encima de las múltiples reuniones, pues considera que hay tanta información, que preferiría saber lo básico y tener una persona a quien acudir cuando se presenten dudas.

Manifiesta una gran preocupación por el lenguaje, piensa que hay expresiones propias de la lengua de cada país que podrían generar malas interpretaciones, por eso se cuida mucho de lo que dice. En este elemento, la maestra hace un reconocimiento de lo cultural y de los diferentes significados que pueden otorgársele a una expresión de acuerdo con el contexto en el que se plantee.

Percibe a los niños muy preocupados por saber de la vida de ellos, a lo cual normalmente no están acostumbrados. Reconoce el impacto de la cultura, pero se inquieta además por aspectos que considera propios del nivel social al que pertenecen los niños de este colegio que a su parecer hace que, en algunos casos, limite su deseo de aprender.

Inclusión: Esta maestra, por llevar más tiempo en el colegio ha generado alternativas que le permiten potencializar, lo que a veces parece un obstáculo, que es la necesidad de los estudiantes de hablar y participar, en ese sentido ella plantea, “Trato de planear actividades que impliquen que los estudiantes hablen más, que requieren más comunicación, algunas de ellas han sido exitosas y otras no tanto.” “Hay estrategias que funcionan mucho en Estados Unidos, pero acá no, entonces toca intentar adaptarlas a los escenarios en los que estoy.” Esta maestra reconoce que no puede existir una sola manera de enseñar y que ésta debe responder a las particularidades del contexto. En este sentido trabaja de una manera dialógica, en tanto el trabajo

que propone es el producto de procesos de creación de significados, con el fin de establecer acuerdos. (Aubert et al, 2008).

Vinculo educativo: Reconoce la importancia del vinculo, piensa que los estudiantes necesitan saberse importantes para sus maestros y ella intenta trabajar en ello. Sabe que debe interesarlos en el tema y favorecer el ambiente de la clase, considera que estas disposiciones promueven el aprendizaje. En este sentido, hay una apuesta por el otro, una muestra de confianza que les permite introducirse en el mundo (Tizio, 2003).

Gran parte de su aprendizaje ha sido no asumir las actitudes de los estudiantes de modo personal, antes se afectaba mucho por los comentarios o las actitudes de los chicos y considera que eso afectaba el vínculo y hacía que el lazo fuera más difícil. Hoy se siente más tranquila en ese sentido. Este elemento que menciona la maestra, evidencia la importancia del tiempo para comprender aspectos que pudieran ser problemáticos, al inicio.

M.S. es una maestra que durante toda su estadía en el colegio ha pasado por diferentes momentos, desde el inicio en el que le costaba moverse de su posición, hasta hacer arreglos incluso en la propuesta pedagógica para potencializar aspectos propios de la cultura de los estudiantes, en este sentido ha logrado transmitir de manera más significativa, aunque esto le haya implicado esfuerzo de años. Este tipo de experiencias, van a resultar benéficas en la intervención, por esto resulta importante involucrar maestros extranjeros que ya lleven algún tiempo en Colombia.

4.3.1.6. Entrevista No.6 M.B.

Breve presentación del maestro:

País de origen: Estados Unidos. Maestro de estudios sociales de octavo grado, segundo año en el colegio de Cali. Estudios de pregrado en Estudios sociales con énfasis en educación.

Experiencias de trabajos previos: Profesor de estudios sociales en Andorra (Europa), en un colegio americano con estudiantes de escuela media por tres años. Profesor de estudios sociales en Estados Unidos con estudiantes de escuela media, por un año.

Síntesis de los hallazgos

Interculturalidad: Este maestro considera que a su llegada todo pasó muy rápido y asimilar la cultura en tan poco tiempo, además de empatar con las demandas del colegio en torno a los planes de estudio y el currículo en general, le parece muy apretado. Reciben demasiada información y no se sienten preparados cuando hay que empezar.

Piensa que los niños son muy unidos, el grupo es muy sólido, pero el que pertenezcan al mismo nivel socio cultural, no les aporta mucha diversidad.

Inclusión: Con respecto a la manera de enseñar M.B. es muy incluyente, expresa “Pienso que es importante conocer muchos métodos de enseñar porque cada niño tiene una forma de aprender diferente y hay que adaptarse. Creo que lo más importante es entender lo de los estilos de aprendizaje, eso es instrucción diferenciada y entender que cada niño va a llegar a aprender de una manera diferente.”

Busca que los aprendizajes de sus estudiantes sean significativos, “Creo que (el aprendizaje es significativo) cuando se dan cuenta que aprenden algo que importa, cuando pueden construir, cuando pueden hacer crecer una idea, que hace una diferencia en sus vidas, que puedan utilizar y que les sirva para crecer”. En este sentido, concede valor a la responsabilidad que los estudiantes tienen frente a su propio proceso, al reconocimiento que tiene cada uno frente a su capacidad de conocer y del maestro como otro, con el cual es posible construir (Tizio, 2003).

Vinculo educativo: En este aspecto, entiende que escuela media es una época crítica en la vida de cada ser humano y procura ofrecerles a los chicos un espacio para la escucha, respetar la diferencia de cada uno y procurar encontrarse de manera individual con cada estudiante. Piensa que en general trata de conectarse con todos, pero reconoce que los que más le cuestan son los retadores.

Considera que los chicos están en un momento muy sensible de sus vidas y que necesitan mucho apoyo. Le gusta que su materia le permite trabajar sobre aspectos sociales y esto es algo que les ayuda a los estudiantes a conectarse muy fácil.

Este maestro reconoce las particularidades de los estudiantes y desde esa perspectiva, no nombra situaciones o aspectos que realmente le preocupen y que pueda afectar el encuentro cultural, podría aportar en las discusiones elementos pedagógicos que ha logrado ajustar para que sus estudiantes logren significar mejor los aprendizajes.

4.3.1.7 Análisis Global de Entrevistas

Una vez realizada la traducción y la transcripción individual de las entrevistas, se realizó un cuadro de doble entrada, de un lado estaban las categorías de análisis y del otro, cada uno de los participantes (Maestros). De esta manera fue posible ver las coincidencias, los acuerdos y los elementos fundamentales, a partir de los cuales, se realiza el análisis que se presenta a continuación y que constituye el insumo más importante para elaborar la propuesta de intervención.

Es necesario precisar, que la experiencia de cada uno de los maestros está atravesada por su propia subjetividad, se pretende, entonces, encontrar elementos comunes que permitan

pensarse una propuesta de intervención que le apunte a favorecer su adaptación a la cultura, al reconocimiento de las particularidades del otro con quien se trabaja (colega, estudiante, padres, directivos) y a la implementación de estrategias pedagógicas que consideren el vínculo como elemento central, para que los estudiantes alcancen aprendizajes significativos.

Aunque se respetarán las categorías de análisis, podrán encontrarse aspectos comunes a dos o tres categorías por lo cual, aparecerán elementos de una y otra en las tres.

Interculturalidad: Con respecto a la relación maestro-alumno, todos valoran la importancia de establecer un vínculo cercano, pero piensan que hay aspectos culturales que obstaculizan, por ejemplo, la manera de relacionarse que en sus culturas es más distante o el sentimiento de invasión de su intimidad incluso del espacio físico y emocional por parte de los chicos. Perciben a los niños y en general a los colombianos excesivamente conversadores, elemento que también se asocia a lo colectivo, mientras ellos provienen de sociedades más individualistas poco dadas al debate y a la concertación. Este es uno de los aspectos más difíciles de conciliar a su llegada. Básicamente este elemento de lo cultural se relaciona con lo planteado por Bruner (1999), respecto a la dificultad que existe para negociar significados. Esta es una condición que se logra en el tiempo.

Perciben en los chicos excesivo interés por conocer acerca de ellos y sus vidas, es también un elemento de lo cultural que les impacta, por cuanto provienen de sus propios países donde los estudiantes no tienen ningún interés en conocerlos más allá de su relación maestro-alumno. Del mismo modo, les gusta compartir de su cultura y perciben que los estudiantes le dan mucha importancia a la valoración que el maestro le dé a lo local. Observan igualmente que a los estudiantes les produce mucha molestia el que los maestros quieran ponerse en un lugar culturalmente superior o cuando quieren imponer su cultura. En este sentido, Zarco Mera (2004)

reconoce que las lógicas de conquista y dominación, de las que han sido víctimas los países latinoamericanos, necesitan ser superadas, si se quiere lograr un genuino encuentro intercultural.

Así mismo, los maestros, observan que las relaciones están muy atravesadas por el afecto y la calidez, hay muchas expresiones de cariño (besos y abrazos), a las que ellos como norteamericanos no están acostumbrados y que al principio les genera mucho impacto. Este aspecto a veces resulta complejo para los maestros hombres quienes evitan a toda costa el contacto con las niñas pues en su cultura, pueden ser objeto de demanda por acercarse demasiado a sus estudiantes. Resulta difícil para los maestros extranjeros renunciar a su propia manera de ver la vida, bien lo plantean Greenfield y Suzuki (1998), cuando manifiestan que el entorno cultural al cual se relaciona el niño desde que nace, lo abarca todo, lo cual genera dificultades para entender el relato particular de los que pertenecen, habitan y significan otra cultura.

Otro aspecto que observan, tiene que ver con las características culturales de una sociedad más colectivista que individualista, de esta manera, valoran el acompañamiento de las familias, aunque algunos mencionan que por tratarse de niños que pertenecen a un estrato social alto, tienen muchas atenciones, pero poca cercanía con los padres.

Inclusión: En lo que respecta a esta categoría, la cultura norteamericana, establece unas dinámicas de clase estructuradas e inamovibles y sus estudiantes, regularmente, no cuestionan o interpelan las propuestas, razón por la cual viven de manera irrespetuosa, lo que los estudiantes colombianos consideran cotidiano, pues específicamente dentro del colegio en el que están, estos, han sido formados en una propuesta dialógica que da lugar a la confrontación como parte de su proceso de aprendizaje. Reconocen que especialmente el primer año, este elemento resulta complejo pues las condiciones de flexibilidad y escucha se construyen con el tiempo, mientras en el inicio, les ayuda a sentirse más seguros, llegar con algo más estructurado.

En general, los maestros entrevistados expresan la necesidad de que el colegio les dé más tiempo para asimilar su llegada, el exceso de información no les permite procesar la experiencia y más que poder hacer una propuesta, escuchan demasiadas directrices. En este sentido, también consideran la importancia de mantener los mentores, pero con funciones más claras, de manera que el acompañamiento resulte más efectivo. Esto implica que les hagan anticipaciones y le ayuden a la adaptación social, de esta manera, piensan que la elección de un mentor local también sería positiva, pues en algunos casos, también encuentran resistencia de parte de algunos colegas locales para acogerlos dentro de su cultura. La barrera del idioma es otro elemento importante, pues requieren de traducción permanente para sentirse incluidos, y la dificultad para entender genera en la mayoría, un sentimiento de indefensión.

Un elemento que consideran se gana en el tiempo, es el lograr tener un lugar dentro del equipo de nivel, atreverse a hacer propuestas y sentirse escuchados y valorados. Al inicio faltan mejores condiciones para que esto se dé.

Los maestros extranjeros reconocen que hay un gran potencial creativo en los estudiantes, que una vez logran encausar, o desarrollar a través de propuestas que involucren su participación, produce frutos muy importantes.

Vínculo educativo: Con respecto al vínculo, los maestros extranjeros destacan, la necesidad de construir confianza, entendida como la credibilidad que pueden tener entre unos y otros. Cuando este elemento fracasa, manifiestan que el vínculo queda muy fracturado. En general, reconocen las características propias de los adolescentes, frente a las cuales han aprendido a lidiar, varios mencionan no tomarse los comentarios y actitudes de los chicos de manera personal y mantener un buen sentido del humor. Saben además de la importancia que les dan sus estudiantes a los aspectos sociales (amigos, inclusión, sentirse reconocidos). Así mismo,

están al tanto del papel que juega la tecnología en sus vidas y en este sentido, saben que necesitan reinventarse constantemente para atender las lógicas de la contemporaneidad.

4.3.2 Análisis Grupos Focales

Todos los grupos focales estuvieron conformados por 10 estudiantes (5 niños y 5 niñas) de cada uno de los grados 6°, 7° y 8°. Se realizaron en la oficina de psicología de escuela media del colegio, lugar con el que están familiarizados, durante un tiempo aproximado de 70 minutos. La participación fue voluntaria y consentida también por parte de los padres.

Una vez realizada la transcripción, se elaboró un cuadro, diferente al de los maestros, donde se recogió la información a partir de las categorías de análisis y correlacionando lo que manifestaba cada uno de los grupos. Los análisis que se presentan a continuación son el fruto de este trabajo y conjuntamente con los resultados de las entrevistas a los maestros, constituyen el elemento más importante a tener en cuenta para la elaboración de la propuesta de intervención.

4.3.2.1 Grupo Focal No 1 Grado Sexto

Interculturalidad: Los estudiantes que participaron en el grupo de grado sexto, en general, valoran la posibilidad de tener maestros que pertenezcan a otra cultura, de un lado por la transmisión que hacen de los aspectos culturales y del otro, por la enseñanza del idioma, pues les gusta aprender de parte de alguien cuya primera lengua es el inglés. Piensan que esta experiencia también les permite ser más adaptables a otras culturas.

Consideran fundamental que los extranjeros que llegan acepten y respeten la cultura colombiana, les preocupa que muchos tengan ideas preconcebidas alrededor de la violencia, en ese sentido manifiestan “Ellos creen que todo es el narcotráfico, que todo es de violencia”.

Tienen una concepción muy positiva de lo que significa ser colombiano “Me encanta que ellos aprendan lo que se siente ser un colombiano, porque un colombiano es feliz, uno ve un colombiano y somos felices y orgullosos por nuestro país y por el fútbol”. En este sentido, más que un proceso de imposición de la cultura que llega, los chicos consideran que son los extranjeros quienes tienen que aprender de la cultura local, ellos expresan, “Después de mucho tiempo se empiezan a adaptar a nuestra cultura y entonces empezamos como a cambiar, ellos empiezan a cambiar y se vuelven como más colombianos que gringos entonces estamos como ayudándonos y compartiendo la cultura pero al mismo tiempo ellos están cambiando y se están volviendo más colombianos que como gringos”. En esta frase también se evidencia, que ellos como estudiantes, también cambian, así no sean muy conscientes, en la interacción con sus maestros extranjeros. Pues, aunque la percepción de los chicos va en la vía de la transformación que debe hacer el maestro extranjero, también se evidencia que hay un cambio en ellos, que es lo que fundamentalmente produce, lo que Greenfield y Suzuki (1998) nombran como intercambios transculturales.

Inclusión: Reconocen diferencias en la manera de enseñar entre maestros locales y extranjeros, a estos últimos los perciben más tecnológicos. Sin embargo, piensan que a su llegada son demasiado rígidos, “Yo he notado que apenas llegan el primer año a veces algunos, la mayoría, tienen como algo de organización que todo quieren que sea así perfecto, organizado y los colombianos ya son más sueltos, más frescos eh, pero ya después, ya después de que están aquí digamos por un tiempito se van soltando y aprenden como es la cosa.” Así mismo,

manifiestan que es la experiencia la que les permite soltarse “actuar sin miedo”. Esta tensión que los chicos nombran, cuando los maestros están recién llegados, responde a la necesidad de los maestros de mantener el control y está en concordancia con sus prácticas, generalmente tradicionalistas.

Perciben que algunos de sus maestros utilizan premios durante las clases, en contraposición con los maestros locales, lo cual evidencia que, aunque los maestros se esfuerzan porque los estudiantes se apropien del conocimiento, siguen manteniendo estrategias externas que no le apuntan a una real apropiación de los saberes ni a la construcción de la autonomía. Señalan, además, una diferencia importante entre los maestros extranjeros y los locales, “Los colombianos dicen como, te explican las cosas como con sus sentimientos, como a la gente le gusta esto, o esto pasa porque toda la gente tal cosa, en cambio los “gringos” van más como a los *facts* (hechos)”. Esta afirmación reafirma la percepción de una propuesta más objetivista de parte de los maestros extranjeros versus una más subjetivista de los colombianos. Sin embargo, como plantea Aubert et al (2008), la autoridad ha cambiado y los saberes se encuentran diseminados, de tal manera que esto implica trascender de posturas estrictamente objetivistas, pero también de las meramente subjetivistas.

Con respecto a la manera en que se relacionan frente a la autoridad, piensan que los maestros no deben ponerse en una posición autoritaria, porque eso va a hacer que los estudiantes no le “tomen cariño”. En este sentido, su preocupación es más percibir que su autoritarismo responde a una necesidad de control y no a generar acuerdos para que la clase se desarrolle en buenas condiciones.

Piensan que algo que les ayudaría a su llegada, sería tener un mentor, “Creo que debería tener como un acompañante ¿no? Que lo ayude en todo pero aparte de eso también creo que

digamos si el entra en agosto yo creo que como desde junio debería estar acá y también de que un profesor como antes le diga cómo no te preocupes estos niños no te van a hacer nada, tú solo se tú y como no trates de ser colombiano como antes de que seas, y trata de enseñarles como a los niños cómo es la cultura en Estados Unidos y como lo malo y lo bueno y también como lo más importante que yo haría es de que si entran en agosto que entren en junio como que los profesores estén en Colombia en junio pa que exploren un poquito sobre Colombia y se sientan más seguros ya para cuando entren”

Los estudiantes manifiestan la importancia de apoyarse en los maestros locales, para aprender más rápido sobre la cultura

Con respecto a la manera en que los incluyen dentro de las clases, piensan que no depende de ser extranjero o local, algunos son más impositivos y poco tienen en cuenta la opinión de los estudiantes, mientras otros les preguntan e incluso toman modelos de otros maestros. Tal como los chicos lo han manifestado en otros momentos, al inicio los maestros necesitan un plan establecido para operar que les brinde seguridad, lo cual es fallido, por tratarse de estudiantes que le apuestan a un aprendizaje más dialógico y que han venido trabajando con una propuesta pedagógica que los incluye más. En la medida en que pasa el tiempo y conocen las características de los estudiantes, se flexibilizan y dan mayor participación a éstos, en las propuestas.

Vínculo educativo: Para los estudiantes, un elemento importante a la hora de establecer el vínculo es mantener una relación de mayor confianza, ellos manifiestan, “Yo pienso es que no te hablan tanto como si fueran, como si fueran la ley que tú tienes que obedecer todo lo que digan, sino que te tratan más como un amigo, como un compañero te hablan así, te enseñan cómo un amigo, como un compañero”. Manifiestan, además, que el primer año de cada profesor es

mucho más difícil, pues necesitan tiempo para construir confianza. En este sentido es importante plantear que, si bien no se trata de horizontalizar las relaciones, si es importante resolver los eventos a través del diálogo, de no hacerlo, las situaciones podrían complicarse con actos de violencia simbólica (Aubert et al, 2008).

Le dan gran valor a los espacios de conversación en los que puedan compartir de sus vidas y donde se muestren interesados en saber más sobre sus estudiantes. En este sentido plantean que introducir anécdotas a las clases hace que sus aprendizajes se vuelvan más significativos.

4.3.2.2 Grupo Focal No. 2 Grado Séptimo

Interculturalidad: Los estudiantes de grado séptimo valoran la oportunidad de tener maestros extranjeros, por el aprendizaje del segundo idioma y por la posibilidad de aprender más acerca de la cultura norteamericana, pero consideran nocivo percibir de parte de los maestros actitudes negativas hacia la cultura colombiana, “Tiene sus lados negativos, como cuando no entienden como nuestra cultura o no la aceptan en cierta manera, a veces se burlan”.

Adicionalmente, piensan que los extranjeros vienen con cierta rigidez que no facilita los procesos, “Me parece que como que ellos tienen un sistema de tolerancia cero en el colegio y podrían estar en un colegio de tolerancia cero, por eso pueden apegarse a ese sistema y no al sistema de este colegio”. En este sentido, hacen referencia a las pautas preestablecidas que traen de su cultura y a la dificultad que tienen para adaptarse a las del colegio.

“A veces esperan como tanto de nosotros que no es como de nosotros ser tan callados o tan ordenados o a veces tan disciplinados, ¿me entiendes? que algunas veces eso no va como con su cultura. Y ahí es como cuando se van separando como las dos culturas y ahí es cuando se empieza discutir como entre ambos, y ahí es como cuando los profesores no entienden la cultura

de nosotros, aunque ellos vengan de otro país y la traten de adaptar a veces no es como obvio ni tan fácil porque esperan tanto de nosotros como de su colegio anterior que no entienden cómo somos nosotros acá de diferentes”. Este elemento resume muy bien la preocupación que tienen respecto a las expectativas de los extranjeros y su resistencia a convertirse en estudiantes de otra cultura, en este sentido, el encuentro entre las dos culturas, debe considerar el reconocimiento de las particularidades de los chicos, por fuera de los juicios de valor, la idea es lograr configurar el colegio como un espacio multicultural, (Greenfield y Suzuki, 1998).

Refieren que los maestros locales los entienden mucho más, porque pertenecen a la misma cultura de ellos. Con respecto a los extranjeros plantean “La cultura colombiana, o sea, hablamos un resto, pero como que los extranjeros no, como que ellos son menos tolerantes con eso como que no lo aceptan tanto”. Sin embargo, reconocen que hay maestros extranjeros que logran adaptarse muy bien a la cultura y logran entenderlos como Mrs. E.T. “Ms. T. es como tan amada porque ella deja hacer, es nuestra profesora de Social Studies y ya sabemos que es muy abierta al cambio porque es parte como de su profesión y de lo que ella es, pero como en general los profesores americanos no son como Ms. T. Por qué Ms. T. es la que está abierta a todos los cambios, como a la homosexualidad y cómo a ser latino o cómo ser de diferentes partes del mundo” Esto evidencia el valor que le dan los estudiantes a la apertura de los maestros, cuando manifiestan que “deja hacer”, hacen referencia a la valoración que hace de los aportes de sus estudiantes, manifiestan además que ese no es un comportamiento clásico de los extranjeros.

En algunos momentos, les gustan las propuestas de los extranjeros porque juegan más y hacen la clase más dinámica, de hecho alguno manifestó que los extranjeros tenían mejores teorías y por ser una cultura “más avanzada”, tenían mejores estrategias de enseñanza, a lo que el grueso del grupo se opuso manifestando que era una cuestión de tipo cultural, hacerles creer que

ellos eran más avanzados, “Creo que nos han enseñado que como siempre, los gringos y todos ellos son mejores que nosotros entonces ellos llegan acá y hay veces también se creen que son mejores que uno y que uno no vale y como que su tiempo no vale la pena enseñándonos a nosotros, porque pues después de todo ellos tienen que pensar que nosotros no servimos para nada porque la verdad a uno le enseñan, no en el colegio como que tengas una materia que te diga los gringos son mejores que ustedes, pero desde chiquito te lo enseñan a ti y me imagino que a ellos también se los enseñan que ellos son los mejores entonces ellos vienen acá y dicen yo no voy a perder mi tiempo con ustedes. Entonces uno también queda como (cara de sorpresa)” Fue evidente en este grupo en particular, una cierta resistencia a algunas características de los maestros extranjeros, probablemente por una mala experiencia con dos de sus profesores. Sin embargo, se observa como predomina una defensa por lo propio y una cierta resistencia a cualquier intento de ser colonizado por la otra cultura.

Proponen que los maestros extranjeros se preparen para venir, conozcan de la cultura y de los niños con los que van a trabajar, puede ser a través de otros profesores que han logrado adaptarse muy bien, o de reuniones con estudiantes de otros grados que puedan contarles a partir de sus propias experiencias, qué se espera de un maestro que llega. Esta propuesta evidencia la importancia que le dan los estudiantes a su participación como agentes de cambio, frente a una situación que consideran debe trabajarse, para aprovechar óptimamente la experiencia intercultural.

Inclusión: Con respecto a las clases, piensan que hay dificultades porque algunos profesores extranjeros están muy preocupados por agradar, “Me parece que se enfoca en lo que sí es verdaderamente enseñar me parece que es como ella se exagera mucho en lo que es jugar y hacer actividades se vuelve como muy “ay somos amigos” en vez de soy tu profesora” y aunque

valoran el espacio que se dé para conocerse más como personas, reclaman que el maestro asuma un lugar de responsabilidad frente a la transmisión del saber. Del mismo modo, valoran que los maestros les den mayor participación, ser escuchados.

Frente a lo que les gustaría encontrar en las clases manifiestan, “también lo que define y engancha a los estudiantes es qué tantas actividades hagas y que no se queden siempre en lo mismo, porque se vuelve muy aburrido y uno ya no tiene motivación para la clase lo mismo que siempre. Y aprendemos fácil, y nos hace aprender de formas diversas, no siempre de la misma forma, digamos si es aburrido es la misma forma aburrida y si es bueno, se va poniendo aburrido cada día”. Los estudiantes reclaman un aprendizaje que atienda la diversidad, que les permita significar y que reconozca sus particularidades. Fundamentalmente se refieren a propuestas que involucren la escucha y el dialogo, que los incluyan y en la que cada uno pueda ser responsable de su proceso de aprendizaje.

También manifiestan que es evidente la pasión que cada maestro tenga por lo que hace, situación que evidencian con dos maestros extranjeros, “Porque también en las clases los estudiantes son básicamente un reflejo del profesor, por ejemplo, en social studies (Estudios Sociales) todo el mundo estás feliz porque la profesora como pues, aunque puede que no esté feliz, lo demuestra, lo proyecta. Por qué se ve que es lo que le gusta hacer, en cambio en math (matemáticas) el profesor siempre está como cansado y siempre está como enojado entonces los estudiantes también se vuelven así, se vuelven revoltosos y no quieren prestar atención” este elemento mencionado, habla fundamentalmente del lugar del maestro y de su rol personal en la relación con los estudiantes. Adicionalmente hace referencia a la manera en que se realiza la transmisión y a lo que logra causar en los estudiantes, con respecto a su consentimiento frente al aprendizaje.

Vínculo educativo: Consideran que el vínculo es esencial, se refleja en los maestros que muestran interés por sus estudiantes, que los escuchan, tienen en cuenta sus ideas. Pero especialmente que tienen pasión por enseñar “Una buena profesora está en la puerta recibiendo, (a los estudiantes) se queda parada en la clase y se vuelve más querida todos los días. Cada semana tiene una frase diferente Ella si siente pasión por enseñar”. Es el genuino interés por el educando, es el verdadero deseo del bien para el otro (Núñez, 2003).

4.3.2.3 Grupo Focal No. 3 Grado Octavo

Interculturalidad: Los estudiantes de octavo valoran la experiencia de tener maestros extranjeros, en la medida en que consideran, que han tenido experiencias previas en otras culturas, lo cual les permite ampliar su percepción del mundo y nutrirse de ellas. Es además una oportunidad de aprender sobre la vida que ellos han tenido y confrontarla con la propia.

Consideran que los maestros extranjeros que llevan un tiempo acá, se han adaptado a la cultura, lo cual les permite comprender mejor a los estudiantes. En este sentido, reconocen que la mayor ventaja está del lado de aquellos que han podido en los términos de Lalueza (2012), aculturizarse, para establecer un mejor vínculo con los estudiantes.

Otro elemento a favor, es que los extranjeros son maestros en general jóvenes, lo cual les resulta más atractivo, porque les parece que son más divertidos y más aventureros mientras que los locales son mayores. Además, consideran que pueden tener propuestas más innovadoras, mientras que los locales pueden ser más repetitivos.

Reconocen, sin embargo, que “los colombianos y los (extranjeros) que llevan muchos años acá ya saben cómo tratar a los estudiantes y han enseñado tantos años que uno ya se acuerda

de todo y sabe cómo enseñarle a uno mejor que alguien que ha enseñado menos”. Aparece una valoración de la experiencia y de la importancia de la adaptación de los extranjeros a la cultura.

Valoran la preocupación de sus maestros extranjeros por conocer de la cultura de sus estudiantes “ellos aprenden mucho de uno como que ellos en cada clase son como uy, yo no sabía esto, como ah tan chévere, como que aprenden mucho de la cultura de uno y van conociendo como a cada persona y las diferentes cosas”

Considerando la posibilidad de trabajar con los maestros nuevos plantean “En un programa con los profes extranjeros nuevos, lo principal es que deben entender a los estudiantes porque la cultura, la cantidad de energía (...) que cualquier estudiante puede tener, y encontrar la diferencia entre, qué tanto sabe esta persona, identificar a los estudiantes y acomodarse a ellos a cómo son ellos, cómo aprenden, qué necesitan saber. De qué manera, tienen que explicar algo para que cada uno pueda aprender, porque ninguno es más que otro, entonces todos tienen que aprender el tema” En este sentido los estudiantes privilegian la importancia del reconocimiento cultural, pero además de la particularidad de cada uno. Pasa por el reconocimiento de la singularidad en el aprendizaje y del imposible de un solo método para todos. (Baquero, 2001)

Manifiestan que los extranjeros deben tener un tiempo para conocer a sus estudiantes antes de pensarse su programa de trabajo, consideran que en la medida en que se conozcan va a ser posible construir un vínculo que facilite la transmisión de saberes. “Necesitan saber que los colombianos en general son muy felices y habladores, lo que hay que decirles es que para que no seamos recochones, entonces, nosotros necesitamos un gancho que nos enganche a la clase”.

Del mismo modo, rechazan que los extranjeros se sitúen en una condición de poder por razones de su origen, al respecto manifiestan “Que nos demuestren que nosotros somos igual de

importantes para su clase como el resto, ellos tienen que entender que nosotros no estamos por debajo de nadie, y que no queremos que nos traten así”.

Inclusión: con respecto a la organización de sus clases, expresan: “Que primero que todo entren con la mente abierta no estar predispuestos para hacer esto, este año van enseñar de esta manera para todo el año, si no que lleguen con una mente abierta y que se pueden ir adaptando más a los estudiantes” Es una manera de reconocer la importancia de abandonar una postura muy rigurosa y poco flexible, que los hace ser percibidos como autoritarios y darse la oportunidad de conocer a los estudiantes antes de hacer una propuesta, tener una actitud más reflexiva sobre sus prácticas que además, reconozca la singularidad de los estudiantes y las dinámicas de los grupos, sin perder el lugar que le corresponde a cada uno, como maestro o estudiante.

“El primer año están como muy pegados a qué tienen que enseñar, pero ya después de conocer a los estudiantes es que ya entienden que nosotros como comunidad educativa, por así decirlo, no somos como cualquiera que se pueda pegar a un papel. Si quieres enseñar por un papel exactamente así, que vaya a China, eso es lo que se dice, allá ellos van aprender cien por ciento, nosotros venimos a disfrutar de aprender, de que nos enseñen, venimos a disfrutar cómo se aprende”

Aquí se introduce lo particular, lo que los estudiantes identifican como una característica propia “disfrutar de cómo se aprende y despegarse del papel”.

“y creería que entre más tiempo llevan, encuentran la manera de explicar de una manera más precisa. Y como, más abierta al estudiante como para que todos entiendan. Puede que un día se desvíe un poquito para explicar mucho más adentro de este tema, que por ejemplo nota que muchos no lo entienden y deja el otro resto de esa clase para la siguiente

clase y puede que se queden un poquito atrasados pero está seguro de que entendieron todos y de esa manera ya va, como creando una adaptabilidad hacia los estudiantes porque pueda que no entiendan este tema bien pero estás seguro que lo está enseñando de una manera más abierta con ejemplos que ya todos podrían entender”.

Los estudiantes evidencian que a mayor tiempo de adaptación observan prácticas más incluyentes, perciben mayor flexibilidad y se preocupan por que sus estudiantes logren aprendizajes más significativos.

Con respecto al trabajo con adolescentes manifiestan,

“Nosotros tuvimos una profesora que nos entendía, ella es buena trabajando con adolescentes, pues digamos que lo que se espera de un adolescente sería como rebeldía y pereza y eso, pero si los profesores tienen esa vivacidad, como ese poder de poder transmitírselo a los estudiantes sin que se aburran, como que de cierta manera pues al menos lo hagan, pues pueda que no lo hagan en su momento, pero que al menos lo hagan, con ella me gustaba mucho la clase porque era muy enérgica y nos enseñaba las cosas y si sabía manejar muy bien las interrupciones.”

Aquí hay un reconocimiento de las características propias de los adolescentes, en ese sentido, consideran fundamental que un maestro logre la capacidad de entenderlos y de generar nuevas estrategias que les permita conectarse con los saberes. No desconocen sus particularidades, pero identifican con facilidad quién puede manejarlas.

De los extranjeros, también valoran su energía y entusiasmo en las clases, que hablen duro, que propongan actividades variadas, fundamentalmente que sepan del tema que van a enseñar, que lo dominen, que puedan sacarlo del contexto de la clase y hablen de él con propiedad, pero sobre todo que lo sepan transmitir, consideran que todo esto es posible cuando

un maestro se siente apasionado con lo que hace. En este sentido, los estudiantes de octavo, le dan valor a la autoridad epistemológica del maestro, pero, por encima de ella reconocen y valoran el deseo del maestro frente a lo que hace. “Está como pues listo para enseñarle, para ir más allá del tema, porque pues está apasionado sobre el tema entonces le gusta y está preparado para enseñar a todos los estudiantes sobre lo que le gusta, sabe transmitir la idea”.

Reconocen que los maestros deben ceñirse a planes de estudio específicos y cumplir con ciertos contenidos, lo cual les hace suponer que tiene que ver con la dificultad que enfrentan, en algunos casos, para flexibilizarse o tomarse más tiempo del planeado en determinados temas.

Vínculo educativo: en cuanto al vínculo consideran que es más fácil conectarse con un maestro extranjero que con uno local, básicamente porque están ávidos de conocer nuevas experiencias, nuevas culturas, porque les gusta la juventud y fresca de los extranjeros, especialmente en los espacios fuera de clase. Generacionalmente consideran que hay más afinidad, los convocan temas similares.

4.3.2.4 Análisis Global De Grupos Focales

Para realizar el análisis global de los grupos focales hay que tener en cuenta varios aspectos; de un lado la edad de los estudiantes, de otro, las dinámicas particulares de cada grupo y por último las experiencias previas que han vivido con maestros extranjeros.

Interculturalidad: los tres grupos valoran el hecho de tener maestros extranjeros y destacan la importancia del aprendizaje del inglés a través de personas nativas de países angloparlantes, así como, la oportunidad de aprender de la cultura de sus maestros y de experiencias previas que hayan tenido en otros países. Valorán la construcción de un espacio

multicultural en el colegio, entendido como un lugar en el que convergen las dos culturas, sin que una se imponga sobre la otra, encontrando el mayor beneficio para ambas partes (Greenfield y Suzuki, 1998).

Para los tres grupos es igualmente importante que los extranjeros, acepten e incorporen pautas culturales propias de Colombia, rechazan cualquier forma de discriminación, prejuicio, intención de colonización cultural o cualquier manifestación de irrespeto por lo propio. De hecho, manifiestan agrado por aquellos maestros interesados por conocer de la cultura de ellos y rechazan categóricamente al que se exprese directa o indirectamente de manera negativa hacia el país. Esta afirmación es mucho más aguda entre los estudiantes de séptimo, por sus experiencias particulares y es vivida de manera más tranquila por parte de los estudiantes de octavo. En este sentido, como plantea Bruner (1999), el trabajo de los maestros estaría en encontrar significados y no en emitir juicios que polaricen y obstaculicen el encuentro.

Todos manifiestan sentirse a gusto con su cultura, se describen como personas alegres, conversadoras, ruidosas y saben que esta condición puede ser un elemento complejo en el encuentro de las dos culturas, pues reconocen en la cultura norteamericana, una tendencia a la rigidez, a la planeación y a la predictibilidad, lo cual consideran el principal obstáculo con el que se enfrentan los maestros a su llegada. Estas características dan cuenta de una sociedad más individualista, versus ésta más colectivista (Greenfield y Suzuki, 1998).

Todos los grupos apoyan la idea de que los maestros se preparen antes de venir, que conozcan más de la cultura y de los estudiantes con los que van a trabajar, creen que esto los haría más receptivos al cambio y produciría menos impacto a su llegada. Los estudiantes de sexto y séptimo consideran importante que el colegio les ofrezca entre los maestros locales un mentor, que les ayude a conocer de la cultura, de los estudiantes y de las prácticas pedagógicas

del colegio, con el fin de hacer su adaptación menos difícil. Los de séptimo y octavo, consideran que esto puede hacerse también con el apoyo de algunos estudiantes.

Inclusión: Los tres grupos reconocen que los maestros extranjeros que llevan algún tiempo en Colombia, tienden a establecer mejores vínculos, a reconocer las diferencias culturales y a servirse de ellas para hacer mejores propuestas de trabajo.

Los estudiantes no expresan acuerdos en lo que respecta a la manera de enseñar de los extranjeros, de hecho, en un mismo nivel, encuentran dos maestros extranjeros con posturas totalmente opuestas, sin embargo, sí reconocen que la mayoría llega con la idea de que no es necesario conocer a los estudiantes previamente, tienen una idea preconcebida en la que los estudiantes deben atender las instrucciones, obedecer y no confrontar al maestro en ningún sentido. En la medida en que se encuentran con las clases y cuando se produce un mayor acercamiento que les permite entender que los estudiantes conversan, debaten, manifiestan sus inconformidades, porque es parte de su cultura y no un irrespeto hacia la autoridad, logran hacer el quiebre hacia propuestas más incluyentes que favorezcan la participación de los alumnos y se flexibilizan en cuanto al método. Sin embargo, los estudiantes consideran que algunos extranjeros tienen a su favor la juventud y mucha energía lo cual hace clases dinámicas y divertidas. Algunos manifestaron que se involucraban premios en las actividades de clase, esto puede entenderse como un mecanismo de control que les permite a los maestros mantener la clase dentro de los parámetros que ellos esperan, sin embargo, no contribuye a la construcción de autonomía que se espera los estudiantes vayan alcanzando. Es importante construir una apuesta y albergar lo inesperado, por fuera del control, (Leo y Moyano, 2003) aspecto que resulta difícil de sostener para los maestros extranjeros, al menos para los que recién llegan.

Los estudiantes de sexto y séptimo perciben una postura autoritaria de los maestros extranjeros, especialmente al inicio, los de octavo tienden a horizontalizar más las relaciones y aprovechan la cercanía generacional que existe. Este autoritarismo inicial, que mencionan los estudiantes, puede entenderse como un mecanismo de control, que les permite a los maestros nuevos tomar las riendas de la situación, pues de hecho los estudiantes manifiestan que después de un tiempo logran estar más tranquilos en torno a este tema.

Vínculo educativo: Los tres grupos le dan gran importancia a la construcción de un vínculo que les permita el intercambio cultural, quieren aprender de sus maestros y que ellos aprendan de ellos, que consideren sus ideas, que demuestren entusiasmo por sus estudiantes y por sus iniciativas, que favorezcan las participaciones y que se establezcan acuerdos más que hacer imposiciones.

Los estudiantes de séptimo y octavo mencionan la importancia de que los maestros mantengan una actitud flexible y una mente abierta, pues consideran que esta es la verdadera condición que permite el encuentro cultural y que facilita a los maestros entender las particularidades de los estudiantes. Esto les permite también hacer clases más dinámicas que favorezcan el enganche de los estudiantes.

Ambos grupos destacan, además, la importancia de la pasión que los maestros le imprimen a su trabajo, consideran que es la característica que hace que un maestro se interese por su disciplina y la transmita con convicción. En este sentido, le dan gran valor al deseo del maestro.

4.4 DISCUSIÓN

La presente discusión tiene como fin, poner en relación las dos fuentes de información que se obtuvieron, de parte de los maestros extranjeros y de los estudiantes. También se busca en ella, retomar aspectos teóricos que permitan sustentar los hallazgos como base para la elaboración de la propuesta de intervención.

A partir de las entrevistas con los maestros y en consonancia por lo expresado por los estudiantes, existen elementos culturales que generan un distanciamiento inicial, pues los maestros vienen no solo de un proceso académico de formación, sino de una experiencia subjetiva, que involucra aspectos de su crianza y de su lugar como estudiantes, que aprenden en un modelo particular y en condiciones específicas, normalmente un modelo tradicional o conductista que para su funcionamiento, requiere de estudiantes silenciosos, capaces de seguir instrucciones y que no controvierten las decisiones del maestro. En oposición, los estudiantes de este colegio, son niños que han crecido en un medio social, en el que han sido altamente gratificados y asistidos. Adicionalmente, el colegio les presenta una propuesta, en la que sus puntos de vista son tenidos en cuenta, en el que se favorece la participación y la construcción del aprendizaje, en este sentido, su necesidad de hablar, de cuestionar, su aparente falta de atención evidencia una manera particular de aprender, inquisitiva, focalizados en más de un aspecto, lo cual favorece que tengan una perspectiva global y gran habilidad para crear, el estudiante es un agente activo del aprendizaje.

Ambas partes, maestros y estudiantes, reconocen que cuando es posible moverse del lugar inicial, en el que el maestro extranjero debe romper con sus propias representaciones y empezar a construir unas nuevas, a partir de las condiciones culturales y particulares de los estudiantes del

colegio al que llegan, es posible empezar a fundar un encuentro. Normalmente ambas partes consideran que este primer tiempo tarda más o menos un año escolar.

Tanto los estudiantes como los maestros consideran, que el colegio debe refinar sus estrategias de acompañamiento a los maestros, los unos y los otros consideran que es necesario dar más tiempo y nombrar personas claves que sean previamente capacitadas, para que actúen como mentores de los maestros nuevos y les provean herramientas para hacer esta llegada menos difícil.

En lo que respecta a la inclusión, los maestros expresan reconocer y comprender el momento de desarrollo en el que los estudiantes se encuentran, en este sentido, enuncian la importancia de no asumir posturas personales frente a algunas manifestaciones de reto de los estudiantes. Los chicos por su parte valoran positivamente a aquellos maestros que los incluyen decididamente en los procesos de aprendizaje, que escuchan sus voces, que abren la puerta para que surjan procesos creativos y que se esmeran en hacer clases, que atiendan las particularidades y las necesidades de ellos. Esta respuesta creativa, que los maestros extranjeros refieren en las entrevistas, es la manera que los estudiantes encuentran para hacerse oír, pues como se ha planteado reiterativamente, desde una perspectiva dialógica, es fundamental la escucha y el reconocimiento de los estudiantes. En este sentido, critican fuertemente los modelos repetitivos y las propuestas que no consideren de antemano el grupo de estudiantes con el que se va a trabajar. En este sentido Baquero (2001) plantea a importancia del método, de reconocer la eficacia o ineficacia, de acuerdo en el contexto y la contingencia en la que se esté trabajando, pues, expresa, cuando se insiste en trabajar bajo un método que es claramente ineficaz dentro del grupo, se crea desarmonía y se atenta contra el deseo de saber de los estudiantes.

Por su parte Cordié (1998) manifiesta, “Lo que los adolescentes esperan de los padres y de los adultos cercanos es que los escuchen cuando tienen deseos de expresarse, que los respeten en sus elecciones y gustos, que no se burlen de sus chifladuras, que no los juzguen por anticipado y no los condenen en nombre de los principios que ellos ponen en tela de juicio: valores familiares, ideal de vida, etc. Lo que quieren antes que nada es que se les preste confianza, se los ame.”(p.227) Adicionalmente, posturas autoritarias o de desconocimiento, generan en los estudiantes mayor oposición, se genera una tensión que bien podría graficarse con el caso de la profesora C.B, quien manifiesta que los estudiantes presentan una resistencia al aprendizaje del inglés y que continuamente le dicen “estamos en Colombia y aquí se habla español”. Evidentemente habría que ver más allá, pues estos estudiantes han estado expuestos al aprendizaje del inglés desde el pre escolar, en este sentido, los estudiantes hacen una lectura de ella como una persona que quiere imponer su lengua como predominante y más grave aún para ellos, que consideran, no valora la cultura colombiana. Esto tiene que ver con la violencia simbólica de la que habla Aubert et al (2008), pues lo que no logra dirimirse por la vía de la conversación, desata una violencia simbólica que se expresa en una clara oposición o resistencia a las propuestas que la maestra presenta como ocurre muchas veces en este caso.

Frente al vínculo educativo, los extranjeros destacan que es uno de los mayores aportes que han recibido en su llegada al colegio. Piensan que, para la cultura local, los afectos son muy importantes, los estudiantes tienen genuino interés en conocerlos y ellos por su parte, han descubierto que un gran elemento para hacer lazo es hacer esfuerzos por aprender español, preguntarles sobre la comida e interesarse por elementos de valor entre los chicos como el fútbol. Una maestra en particular, que es reconocida por los estudiantes como una de las mejores profesoras extranjeras que han tenido, “es una maestra amada”, manifiesta mucho interés por ser

respetuosa de la cultura local y por monitorearse constantemente para evitar hacer juicios de valor o herir susceptibilidades, esto lo hace siendo muy observadora de la cultura, de las prácticas desde las más explícitas hasta las menos, y conversando con maestros locales, lo cual le permite conocer más ampliamente de la cultura. Los niños perciben en ella un interés real por acercarse a ellos, por conocerlos. Ella expresa que un estudiante con el que ella logre conectarse por fuera, es un estudiante que gana para la clase. En este sentido, Zuleta (1985) plantea “Para poder ser maestro es necesario amar algo; para poder introducir algo es necesario amarlo. La educación no puede eludir esta exigencia sin la cual su ineficacia es máxima: el amor hacia aquello que se está tratando de enseñar” (p.33)

Los maestros extranjeros que llegan son en su mayoría jóvenes, interesados por abrirse a nuevos aprendizajes, y todos expresan abiertamente su deseo de enseñar, al respecto Cordié (1998) manifiesta: “El deseo de enseñar puede tener su fuente en una vocación y en este caso estar ligado a motivaciones personales más o menos conscientes” (P.339) sin embargo, la llegada a un nuevo contexto representa para ellos, la vivencia de una “aventura”, como algunos manifiestan en las entrevistas, lo cual matiza su compromiso frente a la transmisión. Este aspecto, sin embargo, es reconocido y valorado por los estudiantes mayores de la sección (grado octavo), en la medida en que les permite identificarse más, no obstante, cuando no es sostenido desde la valoración del maestro, como alguien que sabe (autoridad epistemológica), el vínculo no se logra sostener.

5. PROPUESTA DE INTERVENCION

“La enculturación no sería así tan solo un proceso de incorporación de rasgos de cultura dominante, sino un proceso de identidad cultural que puede incluir tanto elementos de acercamiento a la mayoría (aculturación), como diferenciación y hasta oposición.”

José Luis Lalueza (2012)

Para este proyecto se ha optado por apoyarse en una metodología **socioconstructivista**, la cual es el eje en común de los abordajes teóricos-conceptuales, tales como la escucha que se trabaja desde la propuesta de Reggio Emilia, la problematización de la que habla Freire y la co construcción que se propone en esta misma perspectiva los cuales guiaran la acción de la intervención.

Desde estas perspectivas, se promulga por una construcción de saberes conjunta, donde se fomenta la escucha, sabiendo que desde la diferencia es posible que surja lo nuevo, lo sorprendente. Dadas estas condiciones, se han nombrado los momentos de intervención como encuentros, ya que no se busca imponer un solo modelo de trabajo preestablecido y rígido, sino que se proponen unas preguntas y actividades provocadoras de debate y reflexión.

En este sentido, el objetivo de este proyecto de intervención es favorecer en los maestros el desarrollo de aspectos, como la escucha, el diálogo, la conversación y la concertación, para que consideren la relación como una dinámica que reconoce ambas partes.

Adicionalmente, se busca, que conozcan a los estudiantes, identifiquen sus características dentro y fuera de las clases con el fin de hacer una lectura más amplia, que les permita entender qué pasa con ellos y por lo tanto ejercer de manera más clara la función de autoridad, partiendo del deseo genuino del bien para el otro, es decir, buscando que detrás de este acto no se lea un asunto de poder, sino más bien un genuino interés por el educando. Esto no quiere decir que sea necesaria una relación horizontal y muy próxima, pues también cierta distancia permite que la cultura tenga sus efectos y ayude a que la relación sea mediada por el saber, que se construye conjuntamente, (Núñez, 2003), pero sí que se favorezca en el encuentro, la construcción de un vínculo entre el maestro y el estudiante.

Asimismo, este trabajo involucra la posibilidad de dar al estudiante la palabra, es decir generar espacios en los que pueda hacerse sus propias preguntas sin intentar ofrecerle las respuestas desde el lugar del maestro. En este sentido, es necesario que el docente, desarrolle su capacidad de espera, no renuncie ni se rinda frente a la frustración que puede causarle su labor, especialmente cuando se trabaja con adolescentes. Así pues, se busca favorecer los espacios de diálogo, en el sentido que el aprendizaje dialógico lo propone, pues como Aubert et al (2008) plantea, en las relaciones de tipo más dialógico aumentan los aprendizajes.

Tomaremos también la referencia de la Pedagogía de la escucha (Rinaldi, 2001), que está inscrita dentro de la propuesta de Reggio Emilia, en la que se reconoce cómo la escucha juega una parte importante en los procesos de aprendizaje y en la búsqueda del significado. Si entendemos la escuela como un lugar donde se tiene una búsqueda activa por significar, –El

significado de niños y adultos así como sus significados compartidos- será posible evidenciar que la pedagogía de la escucha, como lo afirma Rinaldi (2001), es un ejercicio en el cual constantemente nos vemos involucrados desde cualquiera que sea nuestro rol, toda vez que para interactuar debemos significar, para poder reconocer, y más aún cuando intentamos acercarnos a significados con los que no estamos familiarizados, a saber, los que provienen de culturas diferentes a la propia.

La escucha es la base de nuestro entendimiento, (Rinaldi, 2001) a partir de lo cual es posible desarrollar el conocimiento de nuestro entorno, por lo tanto, debe estar abierta a favorecer la comprensión no solo de los estímulos percibidos por los oídos sino de todos los sentidos con los cuales sea posible reconocer múltiples lenguajes, símbolos y códigos que se usan para la comunicación y la expresión. La pedagogía de la escucha es la que facilita reconocer la diferencia entre los puntos de vista del otro, la inclusión y la aceptación del otro que afecta positivamente en los procesos de aprendizaje, y que nutre los significados que se reconocen en la diversidad.

En ese sentido una de las primeras preguntas que es necesario replantear es frente a la manera en que los educadores pueden contribuir a que los estudiantes encuentren un significado en lo que hacen, en lo que descubren, en lo que experimentan; y en esa misma vía, en lo que pueden hacer por sí mismos, cuando es necesario romper esquemas y reconocer el contenido de un contexto en el que se pretende educar desde otros valores culturales.

Las investigadoras Greenfield y Suzuki (1998) proponen modos de resolver estos conflictos, que no partan de la invisibilización del otro, sino que plantean unos intercambios transculturales, que implican un compromiso tanto con los modos colectivistas como con los individualistas. De esta manera se espera, que el acto educativo pase por una interculturalidad,

donde sea posible reflexionar y debatir desde el reconocimiento de la diferencia, porque los profesores y profesionales, que están en contacto con familias de origen cultural diferente, tienen el reto de comprender sus valores y sus metas del desarrollo de los niños y adolescentes, pero deben fundamentalmente reconocer la importancia que tiene para los estudiantes, ser respetados por su origen y su cultura y renunciar a cualquier intención de aculturización o colonización cultural.

5.1 Objetivos

5.1.1 Objetivo General

Construir con docentes extranjeros de escuela media, estrategias de acercamiento e inclusión y prácticas educativas vinculantes que reconozcan las particularidades de los estudiantes de la cultura a la que llegan (caleña)

5.1.2. Objetivos Específicos

- Crear espacios de encuentro con los maestros extranjeros en los que se busque reconocer las diferencias culturales que generan conflicto en las relaciones entre docentes extranjeros y estudiantes
- Realizar un programa de acompañamiento y seguimiento con los maestros extranjeros para favorecer el encuentro cultural, previo al inicio de clases y durante al menos el primer año de llegada

- Construir con los maestros extranjeros de escuela media, prácticas educativas incluyentes para promover el conocimiento y los valores de ambas culturas.
- Revisar con los docentes extranjeros, algunas prácticas pedagógicas que consideren la creación de un espacio de diálogo para promover la construcción de un vínculo educativo, que considere las diferencias culturales.

5.2 Población

La población con la que se propone trabajar, la componen los maestros extranjeros de la sección (12), tanto los que acaban de llegar, como los que ya llevan algún tiempo, de manera que estos últimos puedan aprovechar algunos elementos de la experiencia construida durante el tiempo que llevan en Colombia, para favorecer el dialogo y la discusión con quienes acaban de llegar.

5.3 Equipo del proyecto de intervención

Las personas que estarán a cargo de la intervención son en primera instancia el Director de la sección de Escuela Media, la consejera y su asistente, así como el grupo de maestros extranjeros que llegan a la sección.

5.4 Cronograma

| Fecha tentativa | Duración | Fase | Definición Propósito | Sesión |
|----------------------|----------|------|----------------------|--------|
| Agosto 4 de 2017 | 4 horas | 1 | Sensibilización | 1 |
| Septiembre 4 de 2017 | 1 hora | 1 | | 2 |

| | | | | |
|----------------------|---------|------------------------|-------------------------------|-----------------|
| Octubre 9 de 2017 | 1 hora | 1 | | 3 |
| Noviembre 7 de 2017 | 1 hora | 2 | Problematización | 1 |
| Diciembre 11 de 2017 | 1 hora | 2 | | 2 |
| Enero 15 de 2018 | 1 hora | 2 | | 3 |
| Febrero 12 de 2018 | 1 hora | 2 | | 4 |
| Marzo 12 de 2018 | | 3 | Intervención | 1 |
| Abril 16 de 2018 | 1 hora | 3 | | 2 |
| Mayo 14 de 2018 | | 3 | | 3 |
| Junio 18 de 2018 | 4 horas | 3 | Cierre y evaluación | 4 |
| Junio 15 de 2018 | 3 horas | Grupos Focales | Evaluación | Grados 6, 7 y 8 |
| Junio 18, 19 y 20 | 9 horas | Entrevistas a maestros | Evaluación de la intervención | |

5.5 Presupuesto

Dado que la estructura del colegio, contempla una hora adicional al final de la jornada de lunes a jueves, sin presencia de los estudiantes, la actividad se realizará en ese horario, lo cual no implica ningún incremento en el presupuesto de funcionamiento del colegio.

5.6 Sistema de evaluación y monitoreo

La evaluación de la propuesta de intervención se realizará al finalizar cada una de las fases, con los maestros, en ésta se pretende conocer de qué manera las actividades programadas responden a sus necesidades y qué aporte han tenido este trabajo tanto en su práctica pedagógica

como en la construcción de un vínculo educativo que favorezca la interacción con los estudiantes y la movilización hacia un aprendizaje más incluyente.

Al finalizar todo el proceso, es decir, las tres fases, se realizarán nuevamente entrevistas individuales con los maestros y grupos focales con los estudiantes que permitan identificar si hay algún efecto a partir de la intervención y qué ajustes es necesario realizar, para la formulación de una nueva intervención para el siguiente año escolar.

5.7 Fases de la Intervención

Se realizarán 11 jornadas de trabajo distribuidas de la siguiente manera:

Primera fase: Sensibilización. En esta fase se busca establecer un contacto inicial con los maestros, favorecer los espacios de conocimiento personal al interior del grupo, motivarlos con la propuesta y concientizarlos, para ello se utilizarán elementos como audios y videos contruidos a partir, de los resultados de las entrevistas con los maestros y con los estudiantes, que se obtuvieron en la fase diagnóstica.

Segunda fase: Problematización: Aquí se propone ahondar sobre los resultados de la fase diagnóstica haciendo especial énfasis en elementos de lo cultural. Se utilizarán estudios de caso que expongan con claridad conflictos que se presentan con los estudiantes y posibles alternativas de tramitarlos. Así mismo, se abordarán aspectos relacionados con la construcción de relaciones con los maestros locales, la comunicación y la manera en que se hace equipo, esto involucra la importancia y el reconocimiento del otro, en tanto diferente, que requiere de tiempos distintos para la discusión y la concertación.

Tercera fase: Intervención: en este tercer momento, se busca trabajar sobre elementos que se hayan recogido de las dos etapas anteriores, haciendo énfasis en aspectos concernientes a la propuesta pedagógica, particularmente lo que tiene que ver con la construcción del sujeto que

aprende, en el cual se reconozcan las particularidades de los chicos de esta cultura, y en lo que respecta al deseo del maestro. En este sentido, se realizarán actividades encaminadas a hacer una revisión más personal de su elección como maestros, y de manera particular de maestros que deciden enseñar en otra cultura. En esta misma línea se trabajará sobre el vínculo educativo, entendiendo que es un eje transversal en todo el proceso educativo.

Si bien se ha dividido el propósito de los encuentros con un objetivo específico, los tres aspectos se involucran en la discusión puesto que son interdependientes.

A continuación, se presentarán de manera detallada las actividades que se realizarán en cada una de las sesiones, con el respectivo objetivo y categoría correspondiente. Estos encuentros apuntan a una reflexión en clave de las diferencias culturales.

5.7.1 Primera Fase: Sensibilización:

Objetivo: Lograr el reconocimiento de las diferencias culturales que generan conflicto en las relaciones entre docentes extranjeros y estudiantes del Colegio Bolívar.

Categoría: Interculturalidad

Primera sesión:

En la primera sesión de **sensibilización** se trabajará con la reflexión de las diferencias culturales, a partir de la película “Gente de bien” (2015). Donde se buscará que los profesores generen un debate sobre los modos de relación y valores de su cultura de origen y los que se representan en esta película colombiana.

Técnica Cine-foro

Segunda sesión: En la sesión de seguimiento, se presentarán unos dilemas de conflicto transcultural que se hayan presentado en el colegio, donde se pondrán en debate cómo cada profesor extranjero lo resolvería.

Técnica: Dilemas interpersonales

Tercera sesión: En la sesión de **cierre** de esta primera fase, se dividirá el grupo en dos, y se les solicitará que cada grupo construya una historieta sobre alguna de las experiencias conflictivas que dé cuenta de las diferencias culturales, no solo en el contexto educativo, que hayan vivido durante el año escolar. Se trabajará en plenaria las posibles soluciones que podría tener ese conflicto.

Técnica: Construcción de historieta.

5.7.2 Segunda Fase: Problematicación

Objetivo: Generar prácticas educativas incluyentes por parte de los profesores extranjeros, que promuevan el conocimiento y los valores de ambas culturas.

Categoría: **Inclusión (Reconocimiento del otro desde las prácticas pedagógicas)**

Primera sesión: En la primera sesión, se propondrá un juego en el que se debe resolver un problema entre varios actores que contarán cada uno con información cierta pero incompleta. La resolución de la tarea depende de la integración de la información de todos los actores. Este ejercicio se extrapola a la vida real, argumentando que cada actor, sin importar su rol, tiene una información que ayuda recrear y a ampliar la noción de la realidad, incentivando de esta manera el diálogo como modo de relación y condición sine qua non del aprendizaje.

Técnica: Juego de roles

Segunda sesión: En la sesión de seguimiento, se les propondrá a los docentes un juego en el que deben armar una figura. Para la realización de la tarea, se designarán tres roles distintos. Cada rol cuenta con ventajas y limitaciones. Unos cuentan con la información de base, además de la vista, pero sin voz. Otros con voz, pero sin contar con la información y sin el tacto. Y otros con el tacto en cuanto pueden tocar los materiales para resolver la tarea, pero sin la información y sin

la vista. De esta manera, al final, se concluye que la comunicación se da por lenguajes más allá del hablado. También se resalta las diferencias en la relación con la información que se tiene, equiparándolo a la importancia del reconocimiento del otro y las diferencias culturales.

Técnica: Juego de roles.

Tercera sesión: En esta sesión, se generará un conversatorio con los docentes a manera de grupo focal en el que se explore sus aciertos y dificultades con la comprensión y respeto de los valores culturales de sus estudiantes, y el efecto asociado a las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Técnica: Grupos focales

Cuarta sesión: En esta sesión, a manera de estudio de caso, se abordarán algunas viñetas de estudiantes y sus dificultades asociadas a la adaptación cultural, esto con el fin de sensibilizarlos frente a su responsabilidad en la formación de educandos que sean flexibles, comprendiendo al otro en sus diferencias, pero también con la capacidad de respetar y cuidar de los propios valores culturales y personales de los estudiantes.

Técnica: Estudio de caso.

5.7.3 Tercera fase: Intervención

Objetivo: Construir un espacio de diálogo sobre los modos de establecer el vínculo educativo, en clave de las diferencias culturales.

Categoría: Vínculo educativo

Primera sesión: En la primera sesión de esta etapa, se trabajará sobre una reflexión que apunte a su rol como maestros. Qué los llevó a escoger su profesión y qué los motivó a trabajar con estudiantes de otras culturas.

Técnica: Narratividad

Segunda sesión: En la sesión de seguimiento, se trabajará en torno al concepto de estudiante que han construido, para hacer un contraste con el tipo de alumnos que se han encontrado y desde allí, presentar qué ajustes han tenido o tienen que hacer para construir un vínculo.

Técnica: Grupos de discusión

Tercera sesión: Esta sesión tiene como propósito continuar trabajando sobre el vínculo maestro-alumno, se realizará una discusión sobre viñetas que permitan identificar qué aspectos de la relación con los estudiantes favorece u obstaculiza este vínculo.

Técnica: Estudio de caso

Cuarta sesión: Esta será la sesión de cierre, se trabajará sobre casos particulares que los maestros hayan preparado en torno a cómo han integrado los aspectos anteriormente trabajados, en una presentación que dé cuenta de su implicación y de los arreglos alcanzados para favorecer un vínculo educativo, capaz de dar cuenta de cómo un estudiante, a partir de los ajustes que ellos han logrado hacer, ha podido avanzar en sus procesos de aprendizaje.

Técnica: Exposiciones/Presentaciones

6. RESULTADOS ESPERADOS

“Como el aire que respiramos, bajo condiciones normales, estos marcos de referencia de valores no llegan a ser conscientes. Esta falta de conciencia

exacerba el potencial tanto para el conflicto personal
como para la incomprensión interpersonal en
ambientes multiculturales”
Greenfield y Suzuki (1998)

Teniendo en cuenta los objetivos planteados para la propuesta de intervención, se espera que ésta opere como un modelo innovador de encuentro intercultural.

Frente al acompañamiento de los maestros a su llegada, se busca que puedan encontrar un lugar de acogida, que también respeta sus raíces y su cultura, pero que requiere de ellos, trascender lo propio y saborear lo diferente, (Zarco Mera, 2004) esto implica que tengan una actitud de apertura y se flexibilicen, entendiendo que es parte de la condición que deben asumir cuando deciden trabajar en lugares distintos a su país de origen. “Repensar nuestros conceptos significa no solamente re contextualizar lo que sabemos sino aprender desde los nuevos contextos y relaciones que se crean en las culturas” (Fornet- Betancourt, 2004 p.76) En este sentido Fornet- Betancourt ilustra muy bien la necesidad no solo de desprenderse de lo aprendido, sino de tener una actitud de apertura a las nuevas construcciones que se derivan de la interacción entre las dos culturas.

Se espera entonces que, a través de las reflexiones y espacios de conversación, los maestros extranjeros se permitan cuestionarse sobre aspectos culturales que han hecho parte de sus vidas desde su nacimiento y que conciben como parte de su cotidianidad, como lo “normal”, porque no han tenido que interrogarlo antes, renunciar a un código en el que no aparece el otro, esto realmente posibilitaría que los estudiantes no se ubiquen en una posición de resistencia. En

este sentido, avanzar en la dirección de un encuentro, que considere las particularidades culturales de ambos actores, maestros y estudiantes.

Como consecuencia de lo anterior y teniendo en cuenta que la historia ha ubicado a los países norteamericanos como hegemónicos, se espera que los estudiantes y los maestros, reconozcan el valor que tienen sus respectivas culturas, pero revisar constantemente que ninguna se reconozca como superior a la otra, en este sentido Zarco Mera (2004) habla de las lógicas de conquista y dominación, propias de la historia de los países latinoamericanos, que deben ser superadas, en la búsqueda de un genuino encuentro intercultural.

Con respecto a los estudiantes, la intervención debe reafirmar lo que ellos manifestaron en los grupos focales, frente a la importancia de fortalecer sus valores culturales y recibir los aportes de la cultura transmitida a través de sus profesores extranjeros, como elementos valiosos dentro de su aprendizaje vital, sin que esto implique la renuncia a su identidad en tanto colombianos o a la desvalorización de lo propio.

Toda la propuesta apunta a que los maestros logren construir prácticas educativas incluyentes, que consideren una perspectiva dialógica que “entiende que los significados que damos a la realidad social se han creado en la interacción, ni vienen dados por los sistemas ni salen de nuestro interior, sino que tanto los sistemas como nuestro interior han sido generados por las interacciones” (Aubert et al. 2012, p. 77). En este sentido maestros capaces de reconocer al estudiante con el que trabajan, en tanto sujeto activo de su aprendizaje.

Lo anterior, solo es posible si el maestro es capaz de repensarse y cuestionar su práctica, como se espera hacerlo a través de los encuentros, si es posible que pueda sostener un deseo frente a lo que hace, “El deseo del educador que da un tiempo, que atiende a las particularidades del sujeto y no lo borra con ofertas preestablecidas a modo de respuesta estándar” (Tizio, 2003,

p.173) en este sentido, una propuesta que reconozca la diferencia y la falta como constitutivas de los sujetos.

Para que esto se dé, hay que tener en cuenta que un elemento fundamental, propio de la cultura norteamericana, es mantener todo bajo control, en esta medida, validar el error y la falta como parte de la vida, no es una cuestión cotidiana. Con este trabajo se busca partir de esta autorización a equivocarse, como eje transversal en las conversaciones y encuentros, que además posibilite que la propia falta del maestro, de lugar a la comprensión de la falta en el otro. De esta manera se espera que el maestro extranjero pueda volver la mirada sobre sí, y tratar de explicarse a sí mismo, aquello que no puede traducir para el otro. En esta medida interpela un poco su historia y moviliza elementos inconscientes que, en otras circunstancias, no habrían emergido por sí solos. Al respecto, Fornet-Betancourt (2004) plantea, “Las dificultades que tengo para explicarme a mí mismo las razones de lo que pienso y de mi posicionamiento son también dificultades en mi discurso con el otro” (p.78).

Otro elemento, que por efecto de todo lo anterior debe verse favorecido es la construcción del vínculo educativo entre los estudiantes y los maestros extranjeros, no hay que olvidar como manifiesta Tizio (2003), que este vínculo se vehicula a través del saber, en este sentido los estudiantes manifiestan que el reconocimiento y la valoración hacia el maestro, está dada por lo que se construye en la cotidianidad, pero se sustenta fundamentalmente por la capacidad del maestro para transmitir, para abrir en el sujeto que aprende horizontes y por favorecer la aparición de su capacidad creadora. Lo anterior, implica la responsabilidad del docente frente a la educación “responsabilidad de poner la mirada en el proyecto educativo, que permite articular las particularidades con referentes culturales amplios” (Medel, 2003 p.75), es decir, un maestro que reconozca la función civilizadora que tiene en su quehacer y que apueste por el sujeto de la

educación en el tiempo, incluso ante ciertos dispositivos sociales y culturales. (Leo y Moyano, 2003).

Finalmente, retomando nuevamente a Fernet-Betancourt (2004), se plantea que no todo en las culturas es traducible a las otras y que de aquello que no podemos dar cuenta, tenemos que hacernos responsables, en este sentido, el autor considera, que esta diferencia es posible salvaguardarse si además del reconocimiento del otro, se desarrolla una actitud de confianza hacia él. De esta manera, lo esperable, es que la construcción del vínculo logre trascender el reconocimiento, para posibilitar la confianza, elemento que compromete al estudiante, que siente que el otro se fía de él.

7. REFERENCIAS

Aubert, A., Flecha A., García C., Flecha R., Racionero S. (2008). Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información. Editorial Hipatia. S.A: Barcelona. pp. 29, 30, 37, 45, 77, 80, 85, 90, 98,125

Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. Cuaderno de Pedagogía Rosario, 9. pp. 5, 6

Bruner, J. (1999). La Educación, puerta de la cultura. Ediciones Visor Dis. España. pp. 21, 183

Cordié, A. (1998). Malestar en el docente. Ediciones Nueva visión. Buenos Aires. pp. 227, 339

Dolto, F. (1990). El concepto de adolescencia, puntos de referencia, puntos de ruptura. En: La causa de los adolescentes. Editorial Seix Barral. España. p. 13

Escalada, M., Fernández, S., & Fuentes, M.P. (2001). Acción, estructura y sentido en la investigación diagnóstica. *El Diagnóstico social. Proceso de Conocimiento e intervención social.*

Fornet-Betancourt (2004), En: en Acción, A. & de Educación Intercultural, C. G. Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad. CGEIB-SEP. p.p. 76,78

Greenfield & Suzuki, L. (1998). Cultura y desarrollo humano: implicaciones parentales, educativas, pediátricas y de salud mental. En: Seigel, I. & Renninger, K. (coop). *Handbook of Child Psychology.* (pp. 1059-1109). Vol. I. New York: Wiley.

Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2 (5)

Hurtado, J. (2007) *Esquema para una investigación evaluativa*

Laluzza, J.L. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, 24 (2), p.p. 150,156

Leo, M. & Moyano, S. Experiencias: Modalidades del vínculo educativo: sostener la apuesta, albergar lo inesperado. En: *Reinventar el vinculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis.* Editorial Gedisa. España. p.66

Medel, E. (2003). Experiencias: Trabajo educativo con adolescentes. En: Reinventar el vinculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Editorial Gedisa. España.p.75

Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En: Reinventar el vinculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Editorial Gedisa. España.pp.19-41

Martin J. Packer. (2016). Ontología de la Escolaridad. 2016, de Grupo Cultura & Desarrollo Humano – Psicología Cultural Sitio web: <http://psicologiacultural.org/Pdfs/Traducciones/Ontologia%20de%201a%20escolaridad.pdf>

Packer, M. J. (2013). La ciencia de la investigación cualitativa. Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, departamento de Psicología. p.p. 49,60

Ramírez, L. (2003) Experiencias: Los niños y los adolescentes de hoy. En: Reinventar el vinculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Editorial Gedisa. España.pp.139-148

Rinaldi, C. (2001) La pedagogía de la escucha: La perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia. En “Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange” vol. 8 no. 4

Tizio, H. (2003). Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Editorial Gedisa. España.pp. 83,172-173

Zarco Mera, C. (2004) Presentación. En: en Acción, A. & de Educación Intercultural, C. G. Reflexiones de Raúl Fonet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad. CGEIB-SEP. P.8

Zuleta, E. (1985). La Educación, un campo de combate en “Educación y Democracia”, Fundación Estanislao Zuleta. Biblioteca Libre. Colombia