

El reto de unir teoría y práctica a través de la investigación colaborativa: la experiencia del grupo "Escuela, Diversidad e Inmigración" de la Universidad de Barcelona

Carmen Oliver Vera, Conchi San Martín Martínez, M^a Isabel Navarro Ruiz & Graça Costa dos Santos

Palabras clave:
investigación
colaborativa;
escuela e
inmigración;
diversidad cultural;
proceso
investigador;
reflexión en la
práctica;
cooperación entre
escuela y
universidad

Resumen: Con el presente trabajo queremos compartir nuestra experiencia en la constitución de un grupo de investigación interdisciplinar y colaborativa sobre las relaciones entre escuela, diversidad e inmigración en Catalunya, España. Nuestro objetivo fundamental es poner en relación a personas procedentes de diferentes experiencias educativas: profesores/as que trabajan en las llamadas "aulas de acogida" – espacios educativos dirigidos a las y los alumnos inmigrantes –, investigadores/as universitarios de los ámbitos de la psicología y la pedagogía, personal técnico que actúa de mediador entre las políticas educativas y la realidad de las escuelas, y estudiantes de doctorado. Estas diferentes voces nos permiten entrelazar los análisis teóricos con otros de carácter más práctico, así como delimitar qué tipo de necesidades emergen desde la práctica profesional y qué herramientas parecen ser más útiles. Creemos que el establecimiento de puentes entre la universidad y la escuela es un aspecto fundamental para poder promocionar un intercambio fructífero. Es por ello que queremos exponer el proceso de nuestro grupo en el análisis de estas cuestiones. Es un trabajo abierto, que queremos compartir.

Índice

- [1. Introducción](#)
- [2. La necesidad y el deseo de conocer: la constitución del grupo de investigación colaborativa "Escuela, Diversidad e Inmigración" \(EDI\)](#)
 - [2.1 ¿Quiénes Somos?](#)
 - [2.2 Dos preguntas focalizan nuestro interés](#)
 - [2.3 La Importancia del proceso de investigar](#)
 - [2.3.1 Escalones salvados. Aspectos que se han superado con celeridad y eficacia.
Consensuar el marco teórico sobre el que investigar mediante un modelo colaborativo](#)
 - [2.3.2 Escalones de mayor dificultad](#)
 - [2.3.3 Algunas sorpresas positivas en el camino realizado](#)

[Agradecimientos](#)

[Referencias](#)

[Autoras](#)

[Cita](#)

1. Introducción

El reto de aunar la teoría educativa con la práctica docente está aún por resolver. La falta de relación entre la investigación y su aplicación al mundo de la docencia fue denunciada, entre otros/as, por ZEICHNER (1999) quien afirmaba que muchos maestros no se apoyaban en la investigación para instruir y mejorar sus prácticas y, a su vez, muchos investigadores universitarios apenas se relacionaban con los maestros para sus trabajos en la academia. Esta situación ha sido detectada en numerosos trabajos, a lo largo de las últimas décadas (ALVAREZ & GARCIA 1996; ELLIOTT 1990; GIMENO & PEREZ 1989; MAYKUT & MOREHOUSE 1999; SCHÖN 1998; STENHOUSE 1987) si bien, aún hoy, no se ha logrado una relación fluida y fructífera entre ambos mundos. [1]

Esta separación se ha visto favorecida por la aplicación de modelos de investigación que consideran al maestro/a como un objeto de investigación en lugar de un sujeto que investiga. Los modelos de presagio-producto o proceso-producto han concebido al investigador/a desde la perspectiva del modelo de producción capitalista, donde el trabajo intelectual, es decir la investigación que produce conocimiento, es realizado por expertos/as especialistas (generalmente académicos) y el trabajo manual o la práctica docente, que concreta los principios y orientaciones de la teoría, es realizado por las y los maestros que reproducen, con mayor o menor margen de decisión, lo que los primeros/as han planificado y aceptado. Esta dinámica suele estar, en gran parte, matizada por el discurso político que la administración educativa adopta (BERLINER 1980; DUNKIN & BIDDLE 1975; BIDDLE, GOOD & GOODSON 2000). La evolución de estos modelos a partir de las críticas recibidas y el planteamiento de nuevos enfoques mediacionales centrados en el/la profesor/a o en el alumnado (FENSTERMACHER & SOLTIS 1998; HUNT 1980) han permitido avanzar hacia modelos ecológicos que mejoran progresivamente esta situación (ELLIOTT 1990; STENHOUSE 1987). Sin embargo, todavía no podemos dar por zanjada la discusión sobre la separación teoría-práctica y su directa influencia en la calidad de la educación. Esta discusión no debe aparecer como un mero ejercicio filosófico-académico, sino bien al contrario: es necesaria para expresar las diferentes concepciones que subyacen en la práctica investigadora y para plantear marcos y procesos de investigación que busquen de forma intencionada y posibiliten de modo real una unión colaborativa en la construcción de conocimiento en torno a la enseñanza. [2]

Adoptar esta aproximación supone embarcarse en un proceso lento que requiere, además de estructura y medios, una clara concienciación, constancia y voluntad de las y los implicados, quienes también han de superar las (propias y ajenas) resistencias al cambio y aprender nuevas estrategias de investigación. Así pues, consideramos de gran interés continuar el proceso de construcción de puentes reales entre teoría y práctica a través de la constitución de un grupo de investigación colaborativa intersectorial e interdisciplinar que, en nuestro caso, trabaja sobre la escuela, la diversidad y la inmigración en Catalunya. En este artículo queremos compartir el análisis de nuestro propio proceso de constitución, investigación y acción formativa con el que estamos trabajando.

Creemos que es una experiencia abierta que puede servir de punto de partida para grupos que inicien su andadura en el ámbito de la investigación colaborativa y busquen aunar teoría y práctica hacia la mejora de la educación. [3]

2. La necesidad y el deseo de conocer: la constitución del grupo de investigación colaborativa "Escuela, Diversidad e Inmigración" (EDI)

2.1 ¿Quiénes Somos?

El Grupo EDI forma parte del Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona (UB). Ha sido reconocido por la UB como Grupo de Innovación Docente en el año 2004¹. Está formado por quince investigadores/as de diversos sectores educativos, de ámbitos universitarios, no universitarios y administrativos². [4]

Tal y como se desprende de la composición del grupo, uno de los primeros objetivos que nos planteamos ha sido el poner en relación a profesionales procedentes de diferentes sectores y experiencias educativas: profesores/as que se encuentran en las denominadas "Aulas de acogida", espacio escolar dirigido al alumnado inmigrante recién llegado a Catalunya; investigadores/as universitarios/as de pedagogía y psicología relacionados con esta problemática, personal técnico mediador entre las políticas educativas y la realidad de las escuelas y estudiantes de doctorado interesados en esta temática. Estas diferentes voces nos permiten entrelazar el análisis teórico y el práctico y delimitar qué tipo de necesidades emergen de la práctica profesional, y qué herramientas parecen ser más útiles. Creemos que la constitución de un grupo intersectorial e interdisciplinar, que basa su trabajo en la colaboración, es una buena estrategia para explicitar, tomar conciencia y reelaborar los sesgos resultantes de nuestros diferentes referentes teóricos y metodológicos y compartirlos de forma colaborativa, en la búsqueda de un conocimiento transformador. También sirve para establecer puentes entre la universidad y la escuela que promuevan un fructífero intercambio dialéctico. Este tipo de agrupación nos ha supuesto una forma nueva de trabajar, con nueva constitución, finalidad, objetivos, metodología y formas diferentes de concebir los procesos y los resultados. [5]

1 Ver en <http://www.ub.es/doe/recerca/gad/presentación.htm>.

2 Tres profesoras del Departamento de Didáctica y Organización Educativa: la Dra. Carmen OLIVER que lo coordina, la Dra. Núria RAJADELL, la Dra. Inmaculada BORDAS; la Dra. Conchi SAN MARTIN, profesora de la Facultad de Psicología de la UB; la Dra. Isabel NAVARRO profesora de la Universitat Ramon Llull; tres profesoras de centros de enseñanza primaria: la Sra. Montserrat JORBA del CEIP Pau Casals de Rubí, la Sra. Mercé FUENTE del Col.legi Sant Josep de Barcelona y la Sra. Inés PAYA del CEIP Angela Roca de Viladecans, la Sra. Neus PERRAMON, Coordinadora del Programa de Lengua y Cohesión Social del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, el Sr. Alberto GIL coordinador del Plan de entorno de la Administración local de Gracia-Barcelona, la Sra. Elisenda GUEDEA de la Asociación Ibn Batuta dirigida a inmigrantes magrebíes, la Sra. Gloria SOLVAS, pedagoga, la Sra. Samantha SELVA psicopedagoga y la Sra. Graça COSTA, doctoranda del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, que realiza su tesis doctoral sobre un aspecto de esta investigación.

Si tuviéramos que definir los rasgos diferenciadores en este tipo de investigación que venimos realizando podríamos destacar dos: a) la metodología integradora que empleamos y b) la formación que ofrecemos y recibimos. En cuanto a la metodología es integradora porque adopta aquellas formas y técnicas que convengan al objeto de investigación que en cada momento pueda surgir en el proceso colaborativo. En general, predomina el funcionamiento como grupo focal de discusión, tanto sectorial como intersectorial. Ello nos permite la recogida consensuada de información, el análisis reflexivo desde las prácticas educativas y su retorno a las mismas a través del quehacer de los propios profesionales en los centros escolares. La teoría nace de la práctica y vuelve a ella fundamentada en la elaboración crítica de la comprensión de los fenómenos. De ahí nace la segunda particularidad de esta investigación: los agentes de investigación son los propios profesionales en tanto que expertos practicantes. Ahora bien, este proceso no se reduce a la búsqueda de soluciones a problemas surgidos en las prácticas sino que supone la revisión de las propias teorías y prácticas, en un movimiento cíclico y recurrente. La formación recibida surge de la suma de las aportaciones de las y los participantes en el grupo, pero también de la recibida fuera de él, en el contacto con profesionales y futuros docentes que aportan nuevas visiones a las elaboradas por el grupo. [6]

En concreto, el trabajo investigador que se viene realizando desde la fecha de constitución del grupo, en el año 2003, está enfocado a buscar respuesta a alguna de las innumerables preguntas surgidas de la observación y la experiencia directa en los centros educativos. Muy especialmente nos ha interesado el rápido e intenso incremento de alumnado inmigrante que acude a las aulas escolares que demanda nuevas aproximaciones a una situación educativa cambiante. [7]

2.2 Dos preguntas focalizan nuestro interés

La necesidad y el deseo de conocer esta nueva situación educativa y de buscar respuestas que permitan educar en las mejores condiciones posibles, han sido las motivaciones iniciales para reunir en un grupo de investigación a profesores/as que ya compartíamos inquietudes sobre el tema. Ahora bien, frente a los muchos interrogantes que nos hemos formulado desde entonces hemos perfilado y focalizado dos cuestiones:

- a. *¿Son las aulas de acogida una medida eficaz para dar respuesta educativa al alumnado inmigrante recién llegado a Catalunya?* Hemos de decir que en la Comunidad Autónoma de Catalunya, con competencias en educación respecto al Estado español, se aplican medidas educativas inspiradas en las consideraciones de la Comunidad Económica Europea³. Sin embargo, a pesar de su aplicación y su aceptación como medidas oportunas, parece necesario promover un conocimiento más profundo sobre la práctica concreta de las mismas. Con este ánimo el grupo EDI plantea el intercambio de diferentes experiencias llevadas a cabo en estas aulas como una buena

3 Directiva 1977/486/CEE sobre las políticas educativas dirigidas a la población inmigrante, promovida por el Consejo de las Comunidades Europeas.

herramienta para llegar al conocimiento de la realidad educativa, dando voz a las y los profesionales que las hacen posible, a las y los técnicos que asesoran y a los servicios externos que coordinan – pedagogos/as y psicólogo/as que conocen de primera mano esta realidad –. Con ello se intenta establecer una dinámica de intercambio abierto y fluido de estas experiencias, así como la creación de un marco colaborativo de investigación sobre estas medidas educativas y sus consecuencias en la escolarización de la población inmigrante llegada a Catalunya.

- b. La labor que se realiza dentro de las aulas es muy importante pero, a su vez, debe tomarse en cuenta el apoyo educativo indiscutible que constituye la familia. De ahí que de forma paralela a la cuestión anterior nos preguntemos: *¿Cuál es la relación comunicativa existente entre la escuela, la familia y el entorno para lograr el apoyo educativo del alumnado inmigrante? ¿Cómo establecer puentes de comunicación y ayuda mutua? Sabemos que la familia inmigrante puede percibir a la escuela con grandes expectativas, como un lugar de mejora, pero también con un sentimiento de crítica, inseguridad y cierta desconfianza por la percepción de no tener las mismas posibilidades que las y los "autóctonos queridos" (DE RUITER & MAIER 2005; ELDERING 1997). A su vez desde la institución escolar se generan atribuciones sobre las familias que no siempre tienen un carácter positivo. Creemos que es fundamental considerar estas cuestiones para comprender cómo se generan estas espirales de expectativas y qué consecuencias tienen la aceptación, el rechazo o la frustración. Por ello, nuestro grupo de investigación se plantea comprender y analizar las barreras que, como puentes de hormigón, se establecen entre la escuela y la familia. También se busca facilitar el conocimiento entre familias, escuelas y entorno a través del diálogo y la formación. El recurso formativo empleado es el de los talleres NEC. Estos talleres están formados con grupos de padres y madres inmigrantes que quieren ser copartícipes en la educación de sus hijas e hijos en un contexto social y cultural nuevo para ellos. Detectan y recogen sus Necesidades, Expectativas y Compromisos para poder asumir su función educativa en colaboración con las escuelas y los entornos sociales de apoyo educativo en la sociedad de acogida. [8]*

El grupo EDI está trabajando en el proceso de análisis de ambas preguntas (a y b). Algunos datos sobre la situación actual pueden ilustrar y ayudar a contextualizar más claramente la necesidad de ambas cuestiones. [9]

2.2.1 La influencia de la diversidad educativa en la docencia y el aprendizaje

Richard LEWONTIN en 1984 describía, al iniciar su trabajo sobre la diversidad humana, la extraordinaria variedad de rasgos que caracteriza a los seres humanos. Esta diversidad se manifiesta en nuestra forma de estar, pensar, sentir y actuar en el mundo. El proceso de educar y de ser educado no está exento de esta acción, al contrario influye en todos sus ámbitos. Es por ello que se ha de considerar un elemento clave para la acción y el discurso educativo (ESSOMBA 2005). En el contexto español, la explicitación del respeto a la diversidad se

recoge en la constitución de 1978 y se formula como un enriquecimiento para todas y todos, y no como un problema. La diversidad cultural y étnica se ha visto reforzada desde entonces en el marco legal, educativo y social, si bien también las diferentes fuentes de diversidad que poseemos se perciben y son tratadas de forma desigual. Así, respecto a los flujos migratorios, se marcan líneas discriminatorias en función del origen, del estatus socio-económico y cultural de sus componentes o de su pertenencia a grupos mayoritarios o minoritarios respecto a las sociedades de acogida que repercuten en su educación personal y en su integración social. Las administraciones educativas y sociales ven la inmigración desde la perspectiva del impacto social, económico u organizativo más que como fuente de enriquecimiento cultural. Es por ello que nos planteamos en un marco democrático de aceptación de la diversidad: ¿Desde qué planteamientos se aborda la educación de la población inmigrante en los centros educativos? ¿Qué principios priman: los educativos, el impacto social de las medidas adoptadas, la reducción de riesgos, los factores económicos? [10]

2.2.2 La necesidad de dar respuestas a nuevas necesidades educativas nacidas de la diversidad étnica y cultural y, en particular, de la casuística inmigratoria

Muchas son las problemáticas surgidas de la educación de las minorías étnicas y de la diversidad cultural. Las administraciones educativas españolas y los centros educativos, como ejecutores de las directrices aprobadas por las primeras, están buscando soluciones válidas para lograr la escuela inclusiva, en la que todos tengan, de forma igualitaria, derecho a ser formado en un entorno intercultural. [11]

Son muchas las medidas adoptadas, pero sólo algunas se han ido consolidando con mayor acierto. Una de ellas está conformada por la constitución de las ya indicadas anteriormente Aulas de Acogida. El Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya ha implantado estas aulas en el año 2005. Se trata de espacios centrados en la intervención educativa en pequeños grupos, en los que se mezclan niñas y niños de todas las edades, recién llegados a Catalunya. Se propone facilitar su incorporación a las aulas ordinarias en el tiempo más breve posible y se busca propiciar la socialización, la adquisición de aprendizajes básicos y el aprendizaje intensivo de la lengua catalana como lengua de enseñanza. Cada aula tiene una tutora o tutor que se convierte en un referente para el alumnado y su familia en esta inmersión cultural y lingüística. Además, estas aulas tienen el apoyo y la coordinación de un/a asesor/a especializado/a en lengua y cohesión social, y de traductores/as y mediadores/as que ofrece puntualmente la Administración Educativa. Es una medida coincidente con otras adoptadas en este mismo sentido en el resto de autonomías españolas y que, con pequeñas diferencias, abordan la misma problemática. [12]

Esta medida sólo puede ser valorada si conocemos los principios políticos, sociales y educativos que la inspiran. Es por ello que en el grupo, como punto previo, ha surgido la necesidad de formular abiertamente un interrogante en la investigación que desarrollamos, a saber: ¿qué principios subyacen a las aulas

de acogida e inspiran sus prácticas docentes? Para poder responder esta pregunta hemos considerado que las instituciones escolares y su relación con la comunidad educativa juegan un papel decisivo en las realidades multiculturales que las conforman. Así, si establecemos un continuo en las relaciones que pueden tener las instituciones educativas con las realidades multiculturales en que se insertan, tendremos un doble nivel de análisis: a) el grado de integración/ segregación que se establezca y, b) el trabajo educativo en valores que se realice en ellas. Estos son dos de los ejes que han estructurado inicialmente nuestro trabajo y que planteamos brevemente a continuación: [13]

a) Respecto al primero, las instituciones educativas respondiendo, en líneas generales, a las políticas educativas de la sociedad de acogida, pueden establecer una relación *asimilacionista* entre culturas. Es ésta una relación en que la cultura minoritaria se adapta – o lo intenta – a la mayoritaria y es ésta última la que acepta a la primera sólo en tanto que asume sus patrones culturales y sus principios educativos. Otro tipo de relación que se puede establecer es la *aislacionista* (HUSENT & OPPER 1984) o *diferenciadora*, en la que se ofrecen posibilidades paralelas de escolarización y donde se acepta la coexistencia de diferentes grupos étnicos y culturales, pero casi sin convivencia entre ellos. [14]

La relación *integracionista* parte del derecho cultural y educativo para todos los grupos, asumiendo un trato de igualdad, incorporando al currículo escolar las aportaciones más relevantes de los distintos grupos culturales. Por último, la relación *intercultural* no sólo integra las aportaciones culturales de los distintos grupos, sino que incluyen la diversidad próxima y lejana como un valor propio de la sociedad en que se está viviendo y educando. Esta última perspectiva es la que se defiende en los discursos educativos más actuales, sin embargo, no siempre se traduce en la práctica. En este sentido el grupo de investigación EDI busca conocer la distancia existente entre el discurso educativo y político de carácter intercultural y el discurso que nace en y desde la práctica, analizando cuál es la realidad de estas aulas y hacia qué tipo de relación tienden. Quizá podamos llegar a asumir que se está en tránsito del asimilacionismo al interculturalismo a través del conocimiento adquirido en la investigación colaborativa. [15]

En el caso de la inmigración existe un consenso sobre la conveniencia de evitar los estereotipos. Para poder desarrollar programas de intervención intercultural desde las instituciones educativas es preciso reconocer la necesidad de planificar acciones preventivas a este respecto. Es importante informar ampliamente a las sociedades de acogida sobre las razones de la inmigración y el enriquecimiento que supone para todos la diversidad cultural. Ahora bien, el mero contacto no es suficiente para superar los prejuicios, sino que es necesario introducir variables de investigación colaborativa, intervención educativa y mejora de la autoestima individual y social para avanzar en las relaciones interculturales y en la cohesión social en evitación de conflictos. [16]

b) Respecto al trabajo en valores que se realiza en las instituciones escolares nos interesa comprender qué valores educativos se están potenciando y si se trabajan de manera explícita o implícita, tanto en la escuela como en las familias y el entorno social. Sabemos que, según ALLPORT, "...existe un continuo de relaciones sociales que pueden trabajarse entre grupos sociales desde la hostilidad a la amistad pasando por el ataque, la discriminación, la predilección, la tolerancia, el respeto y la cooperación" (cf. BENNERT 1990, pp.19-21). Desde una perspectiva intercultural de la educación es preciso entender que los valores de tolerancia, respeto y cooperación son los puntos de apoyo para hacer realidad una educación igual para todas y todos, donde se proporcione igualdad de oportunidades y equidad de resultados. Sin embargo, como planteábamos anteriormente, lo promulgado en los discursos no siempre es coincidente con las aplicaciones prácticas; por ello consideramos que resulta necesario averiguar en qué grado se trabaja para hacer realidad los discursos que se emplean desde lo institucional. [17]

2.3 La Importancia del proceso de investigar

En la investigación los procesos son tanto o más importantes que los resultados para conocer y aprender. Hacer realidad la idea de investigar colaborativamente supone superar muchos peldaños de una larga escalera que nos lleva hasta donde nos hemos propuesto. Describiremos aquellos escalones que hemos salvado con rapidez, acuerdo y soltura, así como aquellos otros en los que hemos permanecido algún tiempo por ser su superación de dificultad media, y señalaremos los que han sido, por el momento, insalvables para los que estamos estudiando la forma de poder subirlos. [18]

2.3.1 Escalones salvados. Aspectos que se han superado con celeridad y eficacia. Consensuar el marco teórico sobre el que investigar mediante un modelo colaborativo.

Salvado el primer escalón de la propia constitución de un grupo intersectorial e interdisciplinar con la confrontación y aceptación de las diversas culturas académicas que esto ha supuesto, hemos accedido al segundo escalón: consensuar un primer marco teórico sobre el cual poder comenzar a andar. Cabe señalar que la propia aceptación de un grupo constituido por diversos tipos de profesionales ha dado, de forma implícita, paso a la aceptación de un modelo colaborativo de investigación. En este sentido el grupo ha adoptado y consensuado cada vez de manera más consciente:

"la investigación colaborativa definida como la construcción de una red multisectorial que une a investigadores, diseñadores de programas y miembros de la comunidad y grupo de estudio, con el objetivo explícito de utilizar la investigación como una herramienta para resolver conjuntamente problemas y promover cambios sociales" (SCHENSUL & SCHENSUL 1992, cf. ALVAREZ & GARCÍA 1996, Sección 5, par. 1). [19]

Para realizar una investigación colaborativa nos planteamos acceder a una epistemología de la práctica opuesta totalmente a la visión positivista de la acción racional, estimulando la reflexión en la acción de los profesionales (SCHÖN 1998). Esta epistemología posibilita una toma de conciencia sobre nuestro autodesarrollo como profesionales de la educación. A su vez, promueve la interacción e incentiva la colaboración entre las y los participantes de manera que se desarrolle el conocimiento profesional del profesorado. De este modo el/las profesor/a se convierte en investigador/a de su propia práctica docente con el fin de mejorarla. Desde esta perspectiva el/la profesor/a es visto/a como el/la protagonista de la creación de conocimiento docente desde su realidad en el aula. Se invierte la valoración de los saberes de los que el/la profesor/a es portador/a. Las actividades de formación no pueden desvalorizar los saberes de la experiencia e imponer los saberes llamados *científicos*. Es necesario que las y los profesores/as se reapropien de sus saberes, reconstruyendo sus sentidos y que se apoyen en los saberes culturalmente elaborados. Para hacer esta tarea el/la profesor/a precisa la ayuda de los/as otros/as compañeros/as de grupo. Se trata de redescubrir conjuntamente la complejidad del oficio de ser profesor/a, resignificando la intuición y la inteligencia práctica. [20]

Desde estos planteamientos el grupo EDI adopta la investigación colaborativa como un marco, un proceso y una forma de elaborar el conocimiento; como una técnica que hace progresar el conocimiento a partir del intercambio reflexivo y dialéctico en torno a la teoría y la práctica. A modo de ilustración, la urgencia del día a día en las aulas provoca una flexibilidad en el planteamiento de los temas a debatir en el grupo de investigación. Se parte de unos referentes comunes, una metodología consensuada y se plantea un tema emergente como puede ser la *repercusión de la falta de entendimiento entre las tutoras y las familias en los procesos de aprendizaje del alumnado que acude a las aulas de acogida*. Se ponen en común las distintas miradas de las y los miembros del grupo (cada uno/a desde su sector educativo) y se aportan vías alternativas de solución. Algunas de las consideradas como más interesantes se llevan a la práctica y se reflexiona sobre su validez, su oportunidad, su adecuación, etc. En algunos casos la búsqueda y el diálogo se abre a nuevos colectivos de profesionales a través de la organización de seminarios que amplían el campo de problematización, intervención y formación. El ciclo se ensancha tras nuevos debates y búsquedas de mejora. [21]

La investigación colaborativa supone capacidad de trabajo en equipo, una comunicación fluida entre los participantes y su convergencia en el ámbito de investigación. Este tipo de equipo prioriza la toma de decisiones, selección de áreas de estudio y propuestas de análisis y formas de investigar que: "[dan] respuesta a necesidades organizativas y/o comunitarias formuladas por aquéllos que están más afectados por el problema y su solución. Esta meta solo es alcanzable mediante la aportación de todos los que tienen algo que decir sobre el problema en cuestión" (ALVAREZ & GARCIA 1996, par.5) [22]

Sin embargo, no siempre sabemos ni podemos trabajar en equipo. La formación de las y los profesionales que constituyen el grupo de investigación responde en

ocasiones a modelos de enseñanza más individualistas que grupales. Pero para que la práctica profesional sea factible, en mayor o en menor grado, requiere, inevitablemente, de la colaboración. Y esto es algo con lo que contamos. [23]

2.3.1.1 Tres procesos simultáneos: formación-investigación-aplicación en la práctica docente

La investigación colaborativa permite trabajar conjuntamente en la planificación interpretación y análisis del proceso investigador, con la intención de abordar la enseñanza y aprendizaje a través de diferentes miradas y compartir las responsabilidades en el proceso de toma de decisiones. [24]

Buscamos aprender unos de otros. Una de las fuerzas motrices de nuestro grupo ha sido el conocer de primera fuente las necesidades, expectativas y modos de hacer de los diferentes implicados, muy especialmente y en un primer momento, de las y los maestros de las aulas de acogida. Acorde con ello y con lo que venimos diciendo, uno de los retos más importantes, y en ocasiones difícil, ha sido el posibilitar y comprometerse en un espacio de horizontalidad. Horizontalidad en lo comunicativo pero también en la formulación de preguntas y objetivos. Son éstas las condiciones que han permitido crear un escenario para un proceso reverberante cuyo flujo sería: investigar, enseñar, formarse e innovar. Por tanto, estamos ante un grupo que no sólo investiga sino que intenta formarse mientras investiga, al tiempo que intenta crear plataformas para comunicar los aspectos que se están trabajando. [25]

En este sentido, y en la medida en que el grupo avanzaba en el quehacer investigador-formativo, se ha introducido la necesidad casi inevitable de incorporar otras voces, por ejemplo la de profesionales mediadores que actúan como el soporte institucional de las y los maestros de las aulas de acogida, conocidos como técnicos LIC (Asesores del Programa Lengua y Cohesión Social⁴). Estos profesionales se abocan a llevar a término acciones educativas más allá de la escuela, en los llamados Planes de Entorno⁵. Actualmente se acaba de incorporar al grupo a profesionales que trabajan en asociaciones de inmigrantes y que están involucradas en tareas de mediación con la escuela (por ejemplo, explicando el funcionamiento de la escuela a los padres). [26]

4 Medida educativa adoptada por la Administración educativa (Generalitat de Catalunya) que tiene por objeto escolarizar a las niñas y niños inmigrantes en la lengua catalana, como lengua de enseñanza en la que deberán hacer sus estudios elementales.

5 Medida de acogida adoptada por la Administración educativa y desarrollada por la Administración local para informar y formar a las familias inmigrantes, que escolarizan a sus hijos e hijas en escuelas catalanas, respecto a la educación y la cultura en la que se integran.

2.3.1.2 El proceso de implementar una metodología de la colaboración

Otro escalón es la superación, a través de la colaboración, de los discursos educativos externos, para llegar a los discursos internos, propios de los implicados en la educación. En este proceso, es importante que el grupo pueda reconceptualizar la investigación como una herramienta de conocimiento que hace mejorar la teoría y la práctica, a la par que nos ayuda a desarrollarnos como profesionales. [27]

GIMENO y PEREZ (1989, p.98) resaltan: "... la importancia de la investigación en el ámbito de la enseñanza si queremos rescatar esta actividad del saber de opinión y de la práctica rutinaria, empírica y repetitiva, donde se encuentra enfangada"; superando modelos de proceso-producto, mediacionales centrados en el profesor o en el alumno que nos lleven a un modelo ecológico con:

"... planteamientos sistémicos que, sin perder la perspectiva global del sistema, con rigor al análisis minucioso de procesos y fenómenos con objeto de comprender su significación real. Este modelo se adentra en el análisis psicosocial de la red de intercambios, acciones y reacciones que constituyen la vida compleja y encubierta del aula [...] y plantea su investigación desde enfoques metodológicos, etnográficos, situacionales y cualitativos" (GIMENO & PEREZ 1989, pp.125-126). [28]

Desde una perspectiva naturalista:

"... el objeto de la investigación es captar las redes significativas de influjo que configuran la vida real del aula. La investigación se propone, pues, describir con riqueza de detalle y rigor analítico los procesos de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el contexto socio-cultural del aula, teniendo en cuenta el significado de los acontecimientos desde la perspectiva de los que participan en ellos" (GIMENO & PEREZ 1989, p.134). [29]

Por tanto, es importante que las y los participantes del grupo investigador se (re)apropien de su capacidad de investigación sobre el discurso y la acción educativa a partir de una (re)construcción promovida del encuentro de diversas miradas. Y éste puede ser en ocasiones un escalón escurridizo dadas las conflictivas relaciones entre academia y realidad docente. Efectivamente, el discurso de la academia, con sus múltiples investigaciones y reflexiones, aparece en ocasiones como un juez, donde la palabra del que *sabe* – o del que habla desde el lugar del supuesto saber – desautoriza la de quién, sin embargo, tiene la experiencia⁶. No en vano en algunas escuelas del entorno de Barcelona no se acepta la entrada de investigadores por sentir que se les observa sin recibir demasiados beneficios al respecto; más aún, en ocasiones lo que se recibe es una cierta responsabilización, cuando no abierta culpabilización, sobre las prácticas docentes que quedan cuestionadas sin derecho a réplica. Por otra

6 Este fue uno de los comentarios compartidos en el *II Encuentro internacional sobre Etnografía y Educación*, celebrado en setiembre de 2007 en Barcelona, donde alguno de las y los maestros que acudieron mostraban su inquietud al sentirse constantemente juzgados/as por parte de los investigadores, sin que se generaran herramientas que les fueran de ayuda.

parte, las y los técnicos educativos deben lidiar entre las disposiciones administrativas y las realidades de cada centro. Esto puede generar posiciones más o menos rígidas sobre lo que resulta cuestionable y lo que no, como también generar posiciones críticas sobre los recursos y disposiciones descritos formalmente y los realmente habidos. Autoras como Erica BURMAN (2008) nos alertan sobre cómo las propias expectativas y asunciones pueden volver rígida nuestra mirada profesional, de forma que se puede acabar contribuyendo a mantener el problema que se pretendía solucionar. [30]

Estas cuestiones son doblemente centrales en un ámbito donde se pretende favorecer una comunicación intercultural, si se nos permite el término, *auténtica*. Parece evidente que la cuestión de una comunicación intercultural auténtica, más allá del discurso políticamente correcto, demanda problematizar el reconocimiento ingenuo de la diferencia y pluralidad cultural, manifiesto, por ejemplo cuando se crea un día para discutir las tradiciones de las diferentes culturas, o se celebra las festividades culturales de los países de las y los alumnos, o se realiza una comida intercultural, etc. Además, para lograr una comunicación auténtica, se debe ir más allá de la aplicación protocolaria de un recetario sobre cómo trabajar la diversidad cultural. Es necesario avanzar implicando un cambio de postura y valores o al menos su cuestionamiento crítico, no como imposición sino como sensibilidad. Esto sería otro de los objetivos implícitos del grupo que se ha ido revelando como de gran valor y donde creemos se han ido dando cambios a favor de una ruptura de ciertos imaginarios sobre el *otro*: del maestro/a hacia la universidad, de la universidad hacia el/la maestro/a, del maestro/a hacia la familia inmigrante y de la universidad hacia la familia inmigrante. [31]

2.3.1.3 La propia temática: Abordar la educación intercultural

La vía más directa para llevar a cabo una educación intercultural es la comunicación y con ella el diálogo. Pero como hemos visto una comunicación fluida no deja de ser un desideratum ingenuo si no se consideran abiertamente las expectativas, relaciones de poder, experiencias previas, etc. [32]

Dejar de hablar y leer tanto sobre lo nuestro para pasar a escuchar al otro/a y escribir son acciones que permiten avanzar en la línea de la convivencia intercultural. Sin embargo, en general, el profesorado, las y los técnicos de la administración educativa y el resto de profesionales que dan apoyo a la tarea educativa asumen un rol de liderazgo y pericia en la relación con los grupos multiculturales. Esta posición es propia de políticas asimilacionistas que consideran qué se ha de trabajar para que los grupos de minorías étnicas y culturales adopten los patrones de la mayoría dominante. Las instituciones educativas mantienen un doble posicionamiento: por un lado un discurso tendiente a la interculturalidad, apoyado por documentos legislativos (e.g. Art. 27.2 de la constitución Española de 1978) donde se dice que: "... la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales". Por otro lado, encontramos una práctica fundamentada en

principios integradores cercanos al asimilacionismo con vistas a superar la multiculturalidad en favor de la interculturalidad. [33]

Es evidente que la confusión está servida. Decimos más de lo que hacemos. Hacemos lo que sabemos hacer desde modelos asumidos en un pasado multicultural dominado por el grupo mayoritario de la sociedad de acogida. Es más, los principios de la interculturalidad son defendidos desde las tesis de los/as expertos/as y se sitúan en una posición lejana de las previsiones y asunciones de quienes que las han de llevar a la práctica. Como hemos dicho, de la confusión sólo puede surgir malestar y ruptura. El profesorado que ha de llevar a la práctica los principios de interculturalidad, acuñados como deseables para el futuro de las poblaciones multiculturales, ve cómo su formación y su capacidad de cambio se ve mermada si no se modifica simultáneamente la estructura en la que se ha de realizar, los recursos con que llevarlo a cabo y, sobre todo, la formación que precisan para abrir las creencias enraizadas en el pasado a nuevas creencias que les sitúen en el futuro del día a día actual. [34]

Para avanzar hacia vías de acercamiento del discurso a la práctica multicultural nos hemos propuesto elaborar un discurso en la práctica a partir de la reflexión y el conocimiento mutuo, saliendo del centro educativo y volviendo a él. Por otra parte creemos necesario mejorar las posibilidades educativas del alumnado en general y del inmigrado en particular, abriéndonos a la comunicación intercultural para establecer caminos de diálogo con todos los miembros de la comunidad educativa, y creando el escenario idóneo para posibilitar procesos de Investigación-Enseñanza-Formación-Innovación. La simultaneidad de los procesos es una característica de este tipo de investigación y un objetivo del grupo. Como hemos indicado, sus miembros se forman a través de la investigación y actúan en la práctica docente buscando innovar en dicha práctica y mejorarla. [35]

En la metodología de progresión cíclica se trabaja a partir de las técnicas de grupo focal o de discusión. Los interrogantes que emergen y sobre los que debemos aprender más son la base. ¿Cómo entendernos con las familias y los alumnos y alumnas de múltiples culturas? ¿Cómo hacer para facilitarles aprendizajes significativos e integradores en una nueva sociedad de acogida? ¿Cómo lo están haciendo ya en las escuelas? ¿Cómo lo viven los profesores y profesoras? ¿Y las familias?... El recorrido cíclico amplía el campo de investigación, no sin salvar distintos tipos de dificultades que hemos dado en llamar escalones de difícil superación. [36]

2.3.2 Escalones de mayor dificultad

2.3.2.1 La horizontalidad

Anteriormente analizábamos la importancia de mantener una horizontalidad en el funcionamiento grupal. Tal vez se trata de un escalón que nunca está del todo superado. Las culturas profesionales pueden llegar a ser un lastre a la hora de trabajar en equipo colaborativo. Consensuar formas de trabajar desde

formaciones distintas y desde prácticas y rutinas diferentes requiere tiempo de puesta en común y de análisis para encontrar puntos de convergencia y de avance. El grupo EDI ha potenciado aquellas competencias mejor asumidas por cada uno de los colectivos para distribuir las tareas investigadoras en función de ellas. Así, por ejemplo, en los aspectos más cercanos al profesorado y a su práctica, son ellos mismos los que han tenido la voz protagonista con la colaboración de otros profesionales. Lo mismo ha sucedido con las tareas de fundamentación, cuya iniciativa ha recaído en el profesorado universitario y se ha compartido y discutido en espacios comunes. En cuanto a la toma de decisiones y a la coordinación del grupo es difícil mantener un equilibrio deseable dado que no siempre surgen iniciativas y, en ocasiones, la coordinación asume el liderazgo del grupo, aunque todas las propuestas se aceptan o se rebaten, según criterios del mismo grupo. [37]

2.3.2.2 Los recursos

Los recursos, del tipo que fuere, para la investigación educativa son escasos. En nuestra situación se cuenta con la voluntariedad de las y los componentes del grupo y pequeñas ayudas que sufragan de forma precaria la infraestructura. Así pues el tiempo y la dedicación empleada es un escalón de difícil superación si las circunstancias no cambian. [38]

2.3.2.3 La urgencia de las respuestas

La temática de la que se ocupa el grupo EDI es de total relevancia en el momento actual catalán, español, europeo y podríamos decir que mundial. Sin embargo, se requieren respuestas contextualizadas (BORKERT, MARTIN, SCOTT & DE TONA 2006) a la nueva situación escolar. En Catalunya, por ejemplo, en la última década, ha habido un aumento extraordinario de alumnado inmigrante en las escuelas que hasta mitad de los años 90 no conocíamos en este contexto. La administración educativa, así como todos los sectores profesionales relacionados con el mundo de la educación, están adoptando medidas que palien algunas repercusiones de la nueva situación. Es por ello que a la investigación se le pide premura en sus trabajos. La Secretaría de Inmigración y otros Departamentos como el de Educación solicitan de las universidades directrices y respuestas para adoptar medidas con ciertas garantías de éxito obviando que la investigación requiere paciencia y buen hacer, aún cuando los modelos que se adoptan suponen la convergencia y las voces de muchos/as implicados/as. Es por ello que tratamos de avanzar de forma rigurosa, lenta, pero sin pausa. [39]

2.3.3 Algunas sorpresas positivas en el camino realizado

Quisiéramos finalizar con un ejemplo que puede ayudar a ver los movimientos y avances realizados en el grupo. En las primeras reuniones realizadas con las maestras interesadas se proponía poner en común cómo cada una trabajaba en el aula de acogida. En estas reuniones aparecieron cuestiones no esperadas. La sorpresa fue ver la diversidad de maneras de trabajo que cada una de ellas tenía

y, muy especialmente, la propia sorpresa de ver entre ellas cómo trabajaban sus compañeras. Esto, en apariencia tan pequeño, nos dice muchísimo: no sólo se constata que existen diferentes prácticas sino que la posibilidad de descubrirlo en el espacio del grupo hace que se transforme en una cuestión relevante que se ha de profundizar. Se revela, entonces, la importancia de disponer de una red cercana que permita (y muy especialmente, motive) a poner en común experiencias: el grupo se convierte también en formativo. [40]

Posteriormente, esto también se convirtió en uno de los ejes que se comunicó en el año 2006 a través de una I Jornada sobre: *Aulas de Acogida y alumnado inmigrante: Estrategias para la comunicación*, congregando un nutrido grupo de profesionales y estudiantes interesados en la temática. Al año siguiente nuestro trabajo tuvo un exponente en el I Seminario sobre: *Aulas de Acogida: Buenas prácticas docentes* donde se recogía el estudio realizado sobre las estrategias didácticas que se emplean en los centros y las reflexiones sobre las propias prácticas. En este contexto, se valoraron como más útiles a la finalidad de inclusión, las estrategias didácticas transversales que implican a todo el centro, que las realizadas por el profesorado en cada una de sus aulas de forma individual. [41]

En este último curso, año 2008, el grupo EDI ha expuesto su trabajo a la consideración de otros/as profesionales externos al grupo y ha ofrecido la posibilidad, como en los años anteriores, de participar a los estudiantes de la facultad de ciencias de la educación interesados en formarse en estos temas. Del debate y discusión establecidos en las tres actividades formativas, el grupo ha extraído conclusiones que en breve quedarán reflejadas en una publicación. En nuestra opinión, la importancia de analizar y dar a conocer la andadura de un grupo de investigación colaborativo puede radicar en ser un punto de reflexión inicial para otros grupos de investigación que quieran seguir este enfoque, un foco transformativo de la práctica docente, un medio de formación y desarrollo profesional para sus componentes y un medio de hacer converger teoría y práctica en beneficio de la educación. [42]

Agradecimientos

Las autoras de este trabajo queremos agradecer a las Sras. Montserrat JORBA, Mercè FUENTE, Inès PAYÀ, maestras de enseñanza primaria y tutoras de aulas de acogida; a la Sra Neus PERRAMÓN, coordinadora del programa Lengua i Cohesión Social de la Generalitat de Catalunya; a la Dra. Núria RAJADELL y Inmaculada BORDAS, profesoras de la Universidad de Barcelona; al Sr. Albert GIL, coordinador del programa de entorno para inmigrantes y a la Sra Elisenda GUEDEA, coordinadora de la Asociación Ibn Batuta de Barcelona, todas ellas y ellos miembros del grupo de investigación EDI de la Universidad de Barcelona, la voluntad de iniciar un proceso de investigación colaborativa comprometido con la mejora de la escuela y de la educación de todas y todos los alumnos que acuden a ella. La investigación que realizan en y desde la práctica junto a colegas de diferentes ámbitos educativos busca unir fuerzas a través de la colaboración para transformar los recursos potenciales en realidades.

Referencias

- Alvarez, Víctor & García Pastor, Carmen (1996). La evaluación de necesidades para la transición escuela trabajo de alumnos con necesidades especiales: una investigación colaborativa. *Relieve*, 2, http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_2.htm [Fecha de acceso: 28 de mayo de 2008].
- Bennert, Christine (1990). *Comprehensive multicultural education*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Berliner, David C. (1980). Using research on teaching for the improvement of classroom practice. *Theory into practice*, 19(4), 302-308.
- Biddle, Bruce; Good, Thomas, & Goodson, Ivor (2000). *La enseñanza y los profesores*. Barcelona: Paidós
- Borkert, Maren; Martín Pérez, Alberto; Scott, Sam & De Tona, Carla (2006). Introduction: Understanding Migration Research (Across National and Academic Boundaries) in Europe. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(3), Art. 3, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs060339> [Fecha de acceso: 18 de agosto de 2008].
- Burman, Erica (2008). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge
- De Ruiter, Dieneke & Maier, Robert (2005). *Translating policy into practice: A multicultural school adapting to its local environment*. Comunicación presentada en ISCAR. Sevilla, España.
- Dunkin, Michael & Biddle, Bruce (1975). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Eldering Lotty (1997). Ethnic minority students in the Netherlands from a cultural-ecological perspective. *Anthropology & Education Quarterly*, 28(3), 330-350.
- Elliott, John (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Essomba, Miguel Angel (2005). *L'atenció a la diversitat a Catalunya*. Vic: Eumo.
- Fenstermacher, Gary & Soltis, Jonas (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gimeno Sacristán, José & Pérez Gómez, Angel (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Hunt, David E. (1980). How to be your own best theorist. *Theory into practice*, 19(4), 287-293.
- Husent, Torsten & Opper, Susan (1984). *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid: Narcea.
- Lewontin, Richard (1984). *La diversidad humana*. Madrid: Akal.
- Maykut, Pamela & Morehouse, Richard (1999). *Investigación cualitativa: una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, Lawrence (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Zeichner, Ken M. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 28(9), 4-15.

Autoras

Carmen OLIVER VERA, Doctora y profesora de la Facultat de Pedagogia en la Universitat de Barcelona desde el año 1999. Maestra de primera enseñanza, profesora de secundaria y asesora de centros educativos. Su actividad investigadora se centra la educación de la población inmigrante, abordando aspectos didácticos y organizativos de la atención a la diversidad educativa en los centros educativos.

Contacto:

Carmen Oliver Vera

Departament de Didàctica i Organització Educativa

Facultat de Pedagogia

Universitat de Barcelona (Campus Mundet)

Passeig de la Vall d'Hebron, 171

C.P. 08035 Barcelona, España

Tel.: +34 93 4035051

E-mail: carme.oliver@ub.edu

Conchi SAN MARTIN MARTÍNEZ, Doctora y profesora en la Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona. Sus ámbitos de interés y especialización son: la comunicación desde una perspectiva sociocultural así como las conexiones entre los instrumentos culturales y el desarrollo psicológico. A su vez intenta adoptar e incorporar una perspectiva de género en el análisis de estas cuestiones.

Contacto:

Conchi San Martin Martínez

Departament de Psicologia Bàsica. Facultat de Psicologia

Universitat de Barcelona (Campus Mundet)
Passeig de la Vall d'Hebron, 171
C.P. 08035. Barcelona, España

E-mail: csan_martin@uoc.edu

M^a Isabel NAVARRO RUIZ, Doctora y profesora en la Universitat Ramon Llull. Su línea de investigación se centra en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas en niños monolingües, bilingües y multilingües, la influencia de los diferentes escenarios en esta evolución y su relación en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

Contacto:

Isabel Navarro Ruiz

FPCEE Blanquerna
Universitat Ramon Llull, C/ Císter, 34
C.P. 08022. Barcelona, España

Tel.: +34 93 2533000 / Fax: 93 253 30 31

E-mail: MarialsabelNR@blanquerna.url.es

Graça DOS SANTOS COSTA, Profesora de la Universidade do Estado da Bahia (UNEB) de Brasil. Sus estudios e investigaciones están relacionados con la temática de la interculturalidad. Actualmente es doctoranda del Dpto. de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona donde viene realizando su tesis sobre la participación de las familias sudamericanas en escuelas de Catalunya.

Contacto:

Graça dos Santos Costa

Departament de Didàctica i Organització Educativa

Facultat de Pedagogia

Universitat de Barcelona (Campus Mundet)
Passeig de la Vall d'Hebron, 171
C.P. 08035 Barcelona, España

E-mail: gracauneb@hotmail.com

Cita

Oliver Vera, Carmen; San Martín Martínez, Conchi; Navarro Ruiz, M^a Isabel & Costa dos Santos, Graça (2009). El reto de unir teoría y práctica a través de la investigación colaborativa: la experiencia del grupo "Escuela, Diversidad e Inmigración" de la Universidad de Barcelona [42 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), Art. 46, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901469>.