

Reconocimiento y valoración de los estudiantes dominicanos en las escuelas públicas de Puerto Rico: En ruta hacia la justicia social

María A. Scharrón del Río, M.Ed.

Facultad de Educación
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras
mariliapr@hotmail.com

RESUMEN

Este artículo plantea la necesidad del reconocimiento y valoración de los estudiantes dominicanos en las escuelas públicas en Puerto Rico. Comienza con la discusión de algunas consideraciones teóricas basadas en fundamentos psicológicos y sociológicos de la educación que sirven de marco para el desarrollo de las ideas en los subtemas siguientes. Se discuten las consecuencias de la inmigración dominicana en el proceso de integración a la sociedad puertorriqueña, la lucha por la integración de los estudiantes dominicanos en las escuelas públicas del país y los retos a los que se enfrenta el sistema educativo de Puerto Rico ante la realidad multiétnica dentro de sus escuelas. A la luz de todos los factores interrelacionados que influyen en la discusión del tema en cuestión, se brindan alternativas para un abordaje a los problemas y situaciones planteadas dentro de una filosofía de justicia social.

Palabras clave: inmigración dominicana, diversidad étnica, justicia social, educación multicultural, escuelas públicas

ABSTRACT

This article states the need for recognition and valorization of Dominican students in Puerto Rico's public schools. It starts with the discussion of various psychological and sociological educational considerations, which serve as a theoretical framework for the development of subsequent ideas. Additional

themes discussed throughout this article include the consequences of Dominican immigration in the process of their integration to Puerto Rican society, the struggle of Dominican students to integrate into Puerto Rico's public schools, and the challenges that confront the public educational system to properly serve the multiethnic reality within their schools. Taking into consideration all the interrelated factors, the author proposes some alternatives to the problems and situations previously stated, framed within a social justice approach.

Keywords: Dominican immigration, ethnic diversity, social justice, multicultural education, public schools

Fecha de recepción: abril 2014

Fecha de aceptación: septiembre 2014

“El logro de la justicia social en la educación requiere del análisis de las desigualdades no sólo en términos del capital económico y humano en las escuelas, sino de su capital cultural y social.” (Ciabattari, 2010)

Introducción

La inmigración dominicana a Puerto Rico es un proceso sociohistórico que ha ocurrido desde tiempos del colonialismo español y que, en distintas épocas, ha incluido factores sociales, políticos y económicos diversos. Dicha influencia multifactorial ha provocado, incluso, que el fenómeno migratorio también haya ocurrido en la dirección contraria, siendo los puertorriqueños los que emigraban a República Dominicana a principios del siglo XX. Es decir, las razones para el éxodo varían de acuerdo al trasfondo histórico, y numerosos factores han incidido en el fenómeno, entre los que se pueden subrayar la fuerte influencia de índole política (Duany, 2004, 2005; Laboy González, 1999).

Independientemente de cuál sea el móvil, el hecho es que la inmigración dominicana sigue siendo una realidad latente en Puerto Rico y, como sugiere Duany (2004), esta abre las puertas a una exploración de la sociedad puertorriqueña como una sociedad esencialmente multiétnica. Lo anterior resulta muy lógico y coherente, sobre todo con el creciente énfasis al respeto y el aprecio a la diversidad supuestamente promovido dentro de las concepciones de la globalización. Utópicamente hablando, ello implicaría la promoción de la aceptación y valoración del inmigrante dominicano como parte de la sociedad puertorriqueña.

Se utiliza el término “utópicamente” porque parecería que lo mencionado anteriormente sea tarea imposible a la luz del mercado

prejuicio existente contra la población dominicana en la sociedad puertorriqueña actual. Resulta interesante y relevante mencionar que prejuicios similares se observan en contextos variados entre las diferentes etnias, como el que existe hacia los puertorriqueños en los Estados Unidos, o el que se produce hacia los haitianos de parte de los propios dominicanos. La tarea de aceptar la sociedad como una realidad multiétnica, en esencia, conllevaría el rompimiento de constructos sociales arraigados que impactan todos los ámbitos de la sociedad. Esto incluye, por supuesto, la educación. No obstante, que parezca imposible no es sinónimo de decir que no sea deseable, especialmente para aquellas personas que poseen una filosofía de justicia social en la que la “igualdad”, precisamente, se torna más tangible en la medida en que se reconocen y valoran las diferencias.

En este ensayo, se pretende plantear la necesidad del reconocimiento y valoración de los estudiantes dominicanos en las escuelas públicas puertorriqueñas. Se comenzará con la discusión de algunas consideraciones teóricas basadas en fundamentos psicológicos y sociológicos de la educación, que servirán de marco para el desarrollo de las ideas en los temas subsiguientes. Se discutirán las consecuencias de la inmigración dominicana en el proceso de integración a la sociedad puertorriqueña, la lucha por la integración de los estudiantes dominicanos a las escuelas públicas del país y los retos a los que se enfrenta el sistema educativo de Puerto Rico ante la realidad multiétnica dentro de sus escuelas. A la luz de todos los factores interrelacionados que influyen en la discusión del tópico en cuestión, se brindarán alternativas para un abordaje a los problemas y situaciones planteadas dentro de una filosofía de justicia social.

Para facilitar la lectura del escrito, se utilizará el género masculino, el cual será inclusivo para ambos géneros.

Algunas consideraciones teóricas

Para facilitar el desarrollo adecuado de las ideas a plantearse acerca del tema del reconocimiento y valoración de los estudiantes dominicanos en las escuelas públicas de Puerto Rico, se exponen a continuación algunas consideraciones teóricas importantes que servirán de marco a la discusión.

Constructivismo social

El enfoque teórico constructivista plantea que el ser humano construye su propio conocimiento a través de las interacciones que tiene con su

ambiente. El constructivismo social amplía esta perspectiva y añade peso al elemento social como un factor importante en el desarrollo de los procesos cognitivos. Desde esta perspectiva, no es posible separar al individuo de las influencias sociales (Palincsar, 1998). El aprendizaje y el desarrollo suceden en contextos definidos social y culturalmente, que se encuentran en constante cambio. Al construir su conocimiento, el niño recibe influencia directa o indirectamente de diversos factores que se interrelacionan y dan vida a sus propios constructos cognitivos. El elemento social, íntimamente ligado al cultural, es uno de estos factores determinantes en el desarrollo cognitivo, según la teoría. Una de las autoridades más destacadas de la teoría social constructivista es Lev Vygotsky (1962, 1978), quien enfoca su estudio en los aspectos socioculturales y su relación con los procesos de desarrollo cognitivo en el ser humano. Su teoría argumenta sobre la existencia de zonas de desarrollo actual y próximo, que se definen como lo que el niño puede lograr sin necesidad de asistencia y lo que puede lograr con asistencia en la solución de problemas, respectivamente. La interacción social es un factor central y determinante en esta teoría. Para el autor (1962, 1978), la interacción social de los niños con miembros más competentes de su sociedad es esencial para su desarrollo cognitivo. Otros aspectos básicos estudiados en esta teoría son el uso de herramientas culturales, el contexto sociocultural del origen de éstas y cómo se da el proceso de transmisión a los niños. En otras palabras, Vygotsky cree que existe una relación estrecha entre sociedad, cultura y cognición.

Según la propuesta vygotkiana, la sociedad y la cultura ejercen una enorme influencia en los procesos cognitivos de los niños desde que nacen, es decir, en la manera en que conocen el mundo. Por ende, el bagaje cultural de los niños dominicanos será un factor crucial en su desarrollo cognitivo, al ser experiencias únicas que inciden directamente en sus procesos mentales. Más aún, el contexto social y la crianza son una realidad que se refleja en los constructos cognitivos de los niños y sus padres. Las expectativas familiares usualmente están ligadas a aquellas de índole cultural y social específicas dentro del contexto sociocultural de cada familia (Rapp & Duncan, 2012). Por ende, las expectativas escolares están igualmente mediadas por el elemento sociocultural de las familias dominicanas que, aunque parecido, es distinto al puertorriqueño. Así, los factores familia, comunidad y cultura deben verse desde una perspectiva de transmisión social que ejerce gran presión en el establecimiento de constructos en los niños y que, a

su vez, les ofrecen herramientas para vivir dentro de su realidad socio-cultural.

Psicología cultural

La mayor actividad de los seres humanos consiste en extraer significado de sus encuentros con el mundo (Bruner, 1990). Tales encuentros no ocurren de forma aislada, desvinculados de la historia y la cultura, sino, por el contrario, se dan contextualizados dentro de una cultura. Esto, a su vez, produce un conocimiento popular que sirve para representar y comprender el mundo.

Cada cultura genera una “psicología popular” (denominada en inglés “folk psychology”) acerca de cómo son las personas, cómo y por qué se comportan de tal o cual manera y cómo se enfrentan a los problemas cotidianos (Bruner, 1990). Esto podría entenderse como una especie de “reglas populares” que se toman por sentado de acuerdo a contextos y situaciones particulares dentro de una misma cultura. Según Bruner (1990), la psicología cultural examina el papel mediador de la psicología popular: cómo la usamos como guía para representar y comprender el mundo social que nos rodea; cómo negociamos interpretaciones del mundo en términos de ésta; cómo nuestras instituciones llegan a reflejarla y reforzarla, y cómo nuestro lenguaje y patrones discursivos se organizan a la luz de ésta (p. 351). Además, Bruner reconoce la cognición, el afecto y la acción como componentes integrados de la cultura, que brindan coherencia y pertinencia a la experiencia de los seres humanos. En otras palabras, la psicología cultural busca ir más allá de explicar cómo los pensamientos, sentimientos y acciones operan en la mente de los individuos, para examinar cómo la psicología popular de una cultura los guía. Esto coincide con la definición de Shweder (1990, según citado en Esteban, 2011b) de la psicología cultural como “el estudio de la manera en que tradiciones culturales y prácticas sociales regulan, expresan y transforman la mente humana” (p. 4). Se entiende, entonces, que el ser humano es un aprendiz cultural, en la medida que la cultura y las circunstancias históricas dan forma a su mente (Bruner, 1990; Esteban, 2010, 2011b; Fryberg, 2012, Pizzinato, 2010). Es decir, la cultura conforma a la mente, proveyéndole herramientas para la construcción e interpretación del mundo. Como expresa Esteban (2011b): “no es que las personas vivamos en determinadas culturas... sino que las personas viven culturalmente, al igual que el pez vive en el agua” (p. 4).

Todo ello sugiere que se requiera considerar la educación y el aprendizaje escolar de los estudiantes dominicanos dentro de su contexto cultural, tomando en cuenta que la actividad mental no ocurre aisladamente y que esta se extiende mucho más allá de la escuela, enmarcada culturalmente (Bruner, 1996). El maestro debe servir de guía para el descubrimiento de significados e interrelaciones dentro de las realidades culturales de los alumnos. Por ello, debe tomar en cuenta los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes dominicanos, sus sentimientos, interpretaciones y acciones enmarcadas culturalmente, para proveerles experiencias significativas que coincidan con la psicología popular de su cultura. De ahí la necesidad de subrayar la importancia del aprendizaje por descubrimiento, que resulta más significativo precisamente porque utiliza lo conocido de referencia (Bruner, 1996).

Por otro lado, así como la cultura provee herramientas para la construcción e interpretación del mundo, también las provee para construir las concepciones que los seres humanos tienen sobre sí mismos (Bruner, 1996; Esteban, 2011a; Fryberg, 2012). Puede, entonces, interpretarse que la cultura influye directamente en el desarrollo del autoconcepto de los estudiantes dominicanos. El reconocimiento y la valoración de la cultura dominicana en las escuelas puertorriqueñas abonaría al desarrollo de estos niños con un autoconcepto saludable de sí mismos y de sus capacidades de aportación a la sociedad de la que forman parte.

Capital cultural

Pierre Bourdieu (1986) plantea la existencia de tres tipos de capital en las sociedades modernas: el económico (dinero y bienes económicos), el cultural (incluyendo conocimientos, informaciones, lenguajes, libros, tecnologías, credenciales académicas) y el social (obligaciones, relaciones, conexiones, redes sociales, entre otros). La distribución de los tipos de capital determina las estructuras de poder en las sociedades contemporáneas (Bourdieu, 1986; Torres-González, 2010).

Del capital cultural, existen tres formas: el objetivado (bienes culturales, incluyendo libros y obras de arte), el incorporado (interiorización de aprendizajes y conocimientos) y el institucionalizado (títulos y credenciales escolares) (Bourdieu, 1986). Su distribución también determina las estructuras de poder (dominación o subordinación) dentro de la sociedad, lo cual se refleja claramente en la esfera escolar. Al respecto, Bourdieu (1989) denuncia cómo el sistema escolar sirve de mecanismo de reproducción cultural al realizar una operación de

selección, que separa los alumnos dotados de cantidades desiguales de capital cultural, manteniendo así las diferencias sociales preexistentes.

Lo anterior lleva a la mención de otro concepto importante de esta teoría: la violencia simbólica. Según Torres-González (2010), para Bourdieu esta última es todo acto de imposición cultural o de imposición de significaciones como legítimas. La violencia simbólica que ejercen las instituciones educativas tiene “el efecto de imponerle a las clases y grupos dominados no sólo el reconocimiento de la legitimidad y valor de la cultura dominante, sino también el reconocimiento de la ilegitimidad y poco valor de su propia cultura” (Torres-González, 2010, p. 22). Ante esto, podría afirmarse que la comunidad dominicana se ve claramente afectada por violencia simbólica al ignorar y, en la mayoría de los casos, desvalorizar la aportación del capital cultural dominicano en las escuelas puertorriqueñas.

Bourdieu también introduce el concepto de habitus definido como:

...las disposiciones o esquemas de pensamiento, percepción, evaluación y acción que las personas aprenden mediante los procesos de socialización que experimentan en los distintos contextos y campos sociales en los que participan a lo largo de su vida, entre los cuales tienen mayor peso formativo los contextos familiar y escolar. (Torres-González, 2010, p. 20)

De ello deriva la importancia de las experiencias previas en la vida de los niños dominicanos. La educación de estos no se limita a tiempo de escolaridad, sino que toma en consideración la educación doméstica temprana dentro del entorno familiar (Bourdieu, 1986). Su habitus se enmarcará en los procesos de socialización familiar y social que experimentan dentro de su entorno sociocultural desde que nacen. En ocasiones, incluye las experiencias escolares en su país de origen, que difieren de su nueva contextualización escolar (en la que están en posición de cultura dominada).

El concepto de habitus y el peso que el contexto familiar tiene en este se relacionan a la idea previamente presentada del sistema educativo como mecanismo de reproducción cultural, en la medida que se visualizan las familias como cuerpos articulados con tendencia a perpetuar su ser social con todos sus poderes y privilegios (Bourdieu, 1989).

Capital social

Otro de los tipos de capital identificado por Bourdieu es el capital social, el cual define como los recursos actuales o potenciales vinculados a la

posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de mutuo reconocimiento —en otras palabras de la membresía a un grupo (Bourdieu, 1986, p. 51). No obstante, el concepto de capital social es desarrollado más profundamente por Coleman (1988, 1990) a través de su teoría del intercambio social. Este autor enfatiza en lo poco tangible que resulta el concepto y lo explica como las normas, redes sociales y relaciones entre adultos y niños que son de valor para su crecimiento y desarrollo (Coleman, 1990, p. 334). Esta definición es cónsona con el concepto de fondos de conocimiento (normas, redes sociales, cuerpos de conocimiento y destrezas culturales acumuladas) trabajado por Moll, Amanti, Neff y González (1992), que tiene sus raíces en el constructivismo social discutido anteriormente.

Existe la necesidad de reconocer los fondos de conocimiento de las familias dominicanas en las escuelas de Puerto Rico como parte de la valorización de la sociedad puertorriqueña como una esencialmente multiétnica. Por otro lado, cabe señalar que, de la misma manera que Bourdieu identifica tres formas de capital cultural, Coleman (1988) identifica tres formas de capital social: obligaciones y expectativas, canales de información y normas sociales. Todas ellas influyen directamente en los procesos de integración escolar de los estudiantes dominicanos a las escuelas públicas puertorriqueñas. Más adelante, se discutirán algunos ejemplos que lo evidencian.

Otro aspecto interesante a abordar dentro de la teoría de Coleman es su postura ante el concepto de igualdad de oportunidades educativas. Este lo entiende como un concepto erróneo, si se concibe en términos de recibirlas (débil en protección constitucional) o de producirlas (inalcanzable); por lo que lo más alcanzable sería la idea de una educación pública efectiva que se encamine en la dirección de oportunidades iguales para los adultos (Coleman, 1990).

Convergencia de las teorías

De una forma u otra, todas las teorías expuestas en la sección anterior convergen en varios aspectos clave: el reconocimiento de la influencia de factores externos al ser humano en su proceso de desarrollo, la visión de la familia y la escuela como ambientes socioculturales significativos y determinantes en los estudiantes, y, hasta cierto punto, la posibilidad de cambio de las realidades (que no son inalterables).

Con respecto a las primeras dos convergencias, cabe señalar que existe una tendencia por parte del sistema de educación pública puertorriqueño a descontextualizar el proceso de enseñanza; muchas veces

termina, como expresa Bruner (1984), estableciendo “modos de pensamiento independiente del contexto, separando la palabra escrita de aquello que representa y la escuela de la vida” (p. 168).

En cuanto al reconocimiento de la familia y la escuela como ambientes de impacto directo y determinante en las realidades de los estudiantes, se destaca la imagen de la escuela como perpetuadora de las desigualdades sociales, que comparten muchos de los teóricos (Bourdieu, 1986; Bourdieu & Passeron, 1990; Bruner, 1990; Coleman, 1990; Gordon & Nocon, 2008; Torres-González, 2010). Como lo expone Bruner (2001):

Numerosos grupos e instituciones... han subrayado con insistencia que las prácticas educativas y de socialización, tanto anteriores como posteriores al ingreso del niño en la escuela, reflejan y refuerzan las desigualdades propias del sistema de clases. Tales prácticas restringen el acceso al conocimiento a las capas sociales menos favorecidas mientras que se lo facilitan a las más acomodadas. (p. 110)

A ello, se le añade toda la conceptualización de la violencia simbólica explicada anteriormente en la teoría de Bourdieu (1989).

Por otra parte, Bourdieu y Passeron (1990) reconocen el capital cultural y social como influencias que, hasta cierto punto, guían la vida de los seres humanos, pero que no son inalterables y no deben determinar en todo momento ni para toda la vida las prácticas, actitudes y opiniones de los seres humanos.

Responsabilidad de la escuela pública

Entre las responsabilidades de la escuela pública está su misión de servir a una población diversa (Ley 149-Ley de Reforma Educativa, 1999; Public Law 107-110, 2001). Por lo tanto, la aceptación y valoración del inmigrante dominicano en las escuelas públicas puertorriqueñas no debe quedarse como una utopía: puede llegar a alcanzarse. Tal optimismo no debe malinterpretarse como un estado de negación a las realidades discriminatorias existentes con dicha población. Por el contrario, el proceso de transformación social debe comenzar, precisamente, a través del reconocimiento de estas realidades para así modificar esos constructos sociales que entorpecen los avances hacia una sociedad basada en la justicia social. Como líder educativo, se pretende reflexionar en los aspectos relacionados con la educación, reconociendo que este no es un ámbito aislado de la sociedad y que hay

que tomar en cuenta cómo todos los sistemas se influyen mutuamente (Bronfenbrenner, 1986). En otras palabras, el objetivo es traer a discusión algunos factores a considerar y las posibles alternativas de acción, para intentar alcanzar el reconocimiento y valoración de los estudiantes dominicanos en las escuelas públicas de Puerto Rico.

Consecuencias de la inmigración en el proceso de integración a la sociedad

Factores discriminatorios

A pesar de las semejanzas lingüísticas, culturales y religiosas con los inmigrantes dominicanos, se dificulta su integración a la sociedad puertorriqueña a causa de muchos estereotipos y prejuicios existentes (Duany, 2004). Este grupo minoritario es víctima del prejuicio, la discriminación y la hostilidad, lo cual, a su vez “es producto del desconocimiento, la incompreensión, la falta de comunicación, la competencia económica y, en algunos casos, las diferencias ideológicas” (Duany, 2004). También se añade el prejuicio racial. Laboy-González (1999) comenta que la percepción acerca del dominicano en Puerto Rico se rige por una concepción de que son tres veces minoría: económica, racial y étnica. Los prejuicios de los que son objeto incluyen la queja de que les quitan los trabajos a los boricuas, que afectan negativamente la identidad nacional y que se relacionan con males sociales, como la criminalidad, el narcotráfico y la prostitución. En otras palabras, como parte de las consecuencias de la inmigración, los dominicanos se enfrentan a varios mecanismos de discriminación por parte de los puertorriqueños, que incluyen el rechazo verbal, la acusación de bajo intelecto y estatus ilegal, entre otros. Evidentemente, esos mecanismos de discriminación no excluyen a los niños y jóvenes dominicanos que asisten a las escuelas.

Ajustes y procesos de adaptación

Los ajustes económicos y emocionales de la emigración generan tensión y crisis en el inmigrante, produciendo consecuencias en sus vidas, como lo son la desarticulación familiar, la creación de mecanismos de adaptación y la búsqueda de redes de apoyo, entre otros (Constant, 2002; Duany, 2005). Quiere decir que, además del trato discriminatorio que reciben por parte de los puertorriqueños, se suman otras realidades de vida que los fuerzan a realizar diversos procesos de adap-

tación en sus vidas, en los planos económicos, sociales, emocionales, entre otros.

Como parte de los mecanismos de adaptación, en una investigación realizada por Torres-Roig (2009), se evidenció la existencia de redes de apoyo familiar, que incluían el elemento afectivo de preocupación por los demás, que desarrolla un sentido de solidaridad (en términos de identidad, seguridad y libertad). Estas redes sociales los interconectan con sus ambientes sociales, y esas relaciones sociales facilitan el desarrollo e intercambio de recursos, que incluyen conocimientos, destrezas y labores, lo que aumenta las habilidades de supervivencia de los hogares (Moll, 2014; Moll, Amanti, Neff & González, 1992; Saubich & Esteban, 2011). Estas redes de apoyo informales “ayudan a los inmigrantes a confirmar las contradicciones entre su verdadera identidad y la identidad social y a minimizar la imagen negativa que se proyecta de ellos” (Constant, 2002, p. 70). Ello realza el valor de los mecanismos de adaptación y las redes de apoyo adoptadas por los inmigrantes para lograr una adaptación más efectiva a la sociedad puertorriqueña.

Una consideración interesante propuesta por Duany (2005) sugiere que los dominicanos en Puerto Rico han creado una identidad transnacional, en la medida en que retienen enlaces sociales, culturales, económicos y políticos con su país de origen, aún cuando llevan muchos años fuera del él. Al respecto, afirma que esta contradicción entre la percepción pública de los inmigrantes y su autoconcepto es uno de los impedimentos clave para su integración total en la sociedad puertorriqueña (p. 259). Lo anterior se enfoca en la identidad del dominicano con respecto al sentido de “pertenencia” a la sociedad puertorriqueña.

Por su parte, Constant (2002) menciona que los mecanismos discriminatorios podrían afectar la identidad y el autoconcepto del dominicano, lo cual dificulta su proceso de integración. Comenta que “la identidad y el autoconcepto del individuo una vez construidos mediante una socialización previa, se vuelve más difícil el ceder al etiquetaje por haber ya internalizado otros valores que moldearon su personalidad” (Constant, 2002, p. 69). Ello coincide con la idea de Bruner (1990) de que las interacciones con otros son el vehículo por el cual el niño desarrolla un sentido diferenciado de sí mismo (p. 352). Para el desarrollo de su identidad propia, los niños y jóvenes inmigrantes deben explorar los valores presentes en su grupo cultural y aquellos de la cultura ajena en la que están inmersos (Esteban, 2011a). Esto

resulta de particular importancia al relacionarlo con los estudiantes inmigrantes dominicanos y a qué edad y con qué trasfondo previo llegaron a la Isla; es decir, la vulnerabilidad de esta influencia, sobre todo en edades tempranas, cuando los niños se encuentran aún en el proceso de formación de su propio autoconcepto. De modo que, emocionalmente, resulta sumamente difícil ese proceso de adaptación a la comunidad escolar, que es el entorno inmediato del niño.

Los inmigrantes dominicanos en Puerto Rico se enfrentan a problemas de ajuste personal, de choque cultural, de idioma y salud. Lo mismo les sucede a sus estudiantes, quienes, además, se enfrentan al reto del ajuste escolar.

Laboy-González (1999) menciona algunas diferencias entre el sistema educativo de República Dominicana y el de Puerto Rico, como: la escala de calificaciones, los idiomas a aprender en la escuela (en República Dominicana no se enseña el inglés), la asistencia compulsoria, la edad en que ingresan a la escuela, entre otras. El ajuste a causa de esas diferencias acentúa la percepción de que los estudiantes dominicanos son “brutos, incapaces y atrasados”, lo que puede abonar al sentido de inferioridad. Según la investigación de Torres-Roig (2009), el respeto y la obediencia al maestro, las figuras de autoridad; la afectividad y el esmero de los maestros; las estrategias de enseñanza interactivas, lúdicas, gratificantes, moralizantes, dinámicas y variadas; la pertinencia del currículo, y los métodos de evaluación creativos y justos sirvieron de hilo conductor en las historias de vida de sus entrevistados, en el contexto de la República Dominicana, que muchos recordaban con nostalgia. Aparte de esos contrastes relacionados a la vida escolar, también debe agregarse la existencia de contrastes entre los mundos de los niños (su hogar y sus redes sociales) y el salón de clases actual, puertorriqueño (Moll *et al.*; 1992).

Lucha por la integración a la escuela

En su lucha por la integración a la escuela, los estudiantes dominicanos sufren prácticas de rechazo por parte de sus compañeros puertorriqueños, entre ellas: burlas por la manera en que llegan algunos a la Isla; el discrimen por la cultura, que incluye forzarlos a asimilar el acento del grupo mayoritario; el discrimen por sus características físicas (estereotipo), y los comentarios que denigran su potencial intelectual (López Carrasquillo, 1999). Al igual que en la sociedad en general, en la escuela se evidencia el discrimen hacia los dominicanos de varias maneras, entre ellas, las ideas estereotipadas de su físico (estereotipos

que, a su vez, influyen en el proceso de aceptación). Estas prácticas de rechazo se dan de forma solapada e incidental, pues, a simple vista, se observa una relación de aceptación. Entre las prácticas de aceptación se encuentran: el compartir actividades (juegos, meriendas, asignaciones, conversaciones), ayudarse mutuamente, llegar a crear lazos afectivos de amistad estrechos (casi familiares) y la existencia de un sentido de reciprocidad entre ambos grupos (López Carrasquillo, 1999).

Entre los hallazgos de su investigación, López Carrasquillo (1999) comenta la conciencia de los estudiantes dominicanos de ser un grupo discriminado y que, por ser una minoría, deben aceptar una relación de subordinación. También señala que los estudiantes puertorriqueños, para mantener la posición de poder, recurren a distintas prácticas de rechazo en los momentos en que surgen conflictos entre ambos grupos (de la misma forma en que, a veces, puede explicarse el celo laboral en los adultos ante la amenaza de pérdida o falta de empleo). A ello debe añadirse, además, la influencia de las expresiones y opiniones vertidas por los adultos sobre los niños que las escuchan (recordando que las prácticas de discriminación no existen en sí mismas, sino que son constructos sociales). No cabe duda de que los estudiantes inmigrantes dominicanos viven un difícil proceso de adaptación al intentar integrarse a la comunidad escolar puertorriqueña.

Pero el reto no solo es para los estudiantes: también lo es para sus familiares. Muchas veces, los maestros poseen percepciones prejuiciadas de las familias dominicanas, lo que entorpece el proceso de adaptación de adultos y niños. Bruner (1999) lo expresa al decir que “Las creencias y supuestos sobre la enseñanza, ya sea en la escuela o en cualquier otro contexto, son una reflexión directa de las creencias y supuestos que la maestra tiene sobre el aprendiz” (p. 65). Las percepciones también se dan a la inversa (de padres sobre maestros). Un ejemplo mencionado por Ciabattari (2010) explica la percepción de los maestros por parte de los padres de clase trabajadora. Estos ven a los maestros como profesionales, con conocimiento especializado al que ellos no tienen acceso y, por lo tanto, dejan que sean ellos quienes dirijan las experiencias educativas de sus hijos. Sin embargo, esta desigualdad afecta negativamente la percepción de los maestros en cuanto al interés y compromiso que tienen los padres por la educación de sus hijos (malinterpretación). De esta misma forma, pueden surgir otras percepciones mutuas que sirven de barrera para la participación de los niños dominicanos y sus familias y que tengan que ver, incluso, con diferencias socioculturales relacionadas con los fines de la educa-

ción y los estilos de enseñanza. Dos ejemplos de factores que se traducen como barreras para la participación familiar y que provienen de ambos lados de la relación familia-escuela son la distancia social entre los padres y educadores, y la poca familiaridad de ambos con sus respectivos mundos (Ciabattari, 2010; Hornby & Lafaele, 2011; Rapp & Duncan, 2012). En el caso de los dominicanos, a ese segundo factor se le añade la diferencia cultural (que hace aún más distantes los mundos de ambos).

Reto del sistema educativo

Diversidad cultural

Duany (2004) denuncia la incapacidad que hasta ahora ha tenido el sistema educativo puertorriqueño de lograr reconocer el carácter multiétnico de la sociedad puertorriqueña. El autor propone medidas dirigidas hacia el desarrollo de un nuevo enfoque educativo que no solo reconozca el carácter multiétnico dentro de las escuelas, sino que promueva el respeto y aprecio a las diferencias culturales existentes en Puerto Rico.

Como se mencionara anteriormente, entre las responsabilidades de la escuela pública está su misión de servir a una población diversa. Sin duda alguna, los estudiantes dominicanos son un por ciento considerable de dicha población. Tienen todo el derecho de recibir una educación integral de excelencia, que responda a sus necesidades. Por ello, el primer gran reto del sistema educativo ante la realidad de la inmigración dominicana es lograr el reconocimiento de las diferencias, más allá de la mera aceptación.

Se debe tomar en consideración lo compartido por Hawloy y Nieto (2010), quienes indican que la raza y la etnia influyen en la enseñanza y el aprendizaje de dos maneras importantes: primero, afectan la manera en que los estudiantes responden a la enseñanza y el currículo, y segundo, influyen en las percepciones de los maestros en cómo los estudiantes aprenden y cuánto son capaces de aprender. Ello, evidentemente, implica la necesidad de ajustes curriculares y la educación de maestros que basen sus prácticas en las potencialidades de los niños.

Valoración de las familias

También resulta esencial para el logro de una transformación encaminada hacia la justicia social, el rompimiento con la visión deficitaria de las familias diversas, en este caso particular, de las familias domini-

canas. Para Wilson Copper, Riehl y Hasan (2010) las relaciones familia-escuela requieren ir más allá de crear estructuras colaborativas e involucrar educadores que rechacen la visión deficitaria de las familias diversas. Reconocen que se han realizado ajustes para ser más responsivos a la diversidad de las familias al desarrollar nuevas estructuras organizacionales y nuevos métodos de comunicación entre las familias y las escuelas. Sin embargo, advierten que estos esfuerzos, aunque válidos, prueban ser inefectivos en la medida en que se perpetúa la percepción deficitaria de las familias por parte de los educadores. Por lo tanto, es necesario que los líderes educativos tomen acción para atender adecuadamente las desigualdades estructurales, culturales y de poder entre las escuelas y las familias, con el objetivo de involucrar a las diversas familias a trabajar conjuntamente de forma exitosa (Wilson Copper *et al.*, 2010).

Por otra parte, surge la necesidad de reevaluar la definición de lo que implica la participación familiar, por ser un fenómeno complejo en el que inciden múltiples factores: valores, disponibilidad de tiempo, acceso a recursos económicos, además de otras interacciones sociales y culturales (Ciabattari, 2010). Hacer más para entender cómo los padres perciben sus roles y cómo estas percepciones están ligadas al contexto social y cultural puede enfatizar las múltiples maneras en que los padres ya participan de la educación de sus hijos (Ciabattari, 2010, p.121). A su vez, puede minimizar las desigualdades que emergen del capital diferenciado que los padres traen consigo al ámbito escolar.

Ligado a la idea anterior, se encuentra la necesidad del reconocimiento y valoración de los fondos de conocimiento de las familias dominicanas. Estos fondos son los cuerpos de conocimiento y destrezas históricamente acumulados y culturalmente desarrollados que son esenciales para el funcionamiento y bienestar de los hogares y los individuos (Greenberg, 1989; Tapia, 1991; Vélez-Ibañez, 1988, según citados en Moll *et al.*, 1992). Las familias dominicanas utilizan esos fondos de conocimiento para lidiar con los cambios y con las difíciles circunstancias económicas y sociales que muchas veces enfrentan. Valorarlos es otro paso en la ruta hacia la justicia social.

Efectuar cambios

No cabe duda que la presencia de estudiantes dominicanos en las escuelas representa un gran reto para el sistema de educación pública de Puerto Rico en la medida en que aflora la discusión acerca de la diversidad cultural de la población puertorriqueña (Duany, 2005).

Para atender dicha diversidad, es necesario actualizar el currículo, los materiales, las actividades y las estrategias de enseñanza, para que sean responsivos a la realidad multiétnica contemporánea de los puertorriqueños.

Partiendo de la idea de que el maestro es quien sirve de puente entre el mundo de los estudiantes, sus fondos de conocimiento y la experiencia de la sala de clases (Moll, 2014; Moll *et al.*, 1992), es su responsabilidad transformar sus prácticas para atender efectivamente la población diversa dentro de su comunidad escolar. En otras palabras, no puede ignorar, obviar y mucho menos menospreciar a los estudiantes dominicanos dentro de su salón. Por el contrario, para lograr un aprendizaje significativo más efectivo, debe reconocer, respetar y apreciar las diferencias que dichos niños abonan al salón de clases, y ajustar adecuadamente el currículo para responder, no solo a sus necesidades, sino también a sus intereses y realidades.

Además, el líder educativo debe atender las “barreras de logística” que afectan la participación familiar, cambiando las condiciones escolares y de liderazgo con el fin de proveer un enlace más sólido entre la escuela y la familia (Rapp & Duncan, 2012; Wilson Copper *et al.*, 2010). Los maestros deben hacer que los padres dominicanos se sientan bienvenidos, aceptados y valorados como parte esencial en el proceso educativo de sus hijos. Más aún, deben ganar mayor conciencia de cómo las desigualdades del sistema privilegian a unos mientras marginalizan a otros, y cómo la visión deficitaria de las familias afecta negativamente sus prácticas. Es decir, deberán hacer uso de la epistemología crítica para redirigir su trabajo con las familias y comunidades (Wilson Copper *et al.*, 2010).

Al respecto, Wilson Copper y colaboradores (2010) destacan los beneficios que representan los líderes educativos que desarrollan una epistemología crítica que los obliga y compromete a aprender y liderar junto a familias diversas. Según estos investigadores, a través de esta teoría, se logra examinar las epistemologías dominantes en las que se basan las estructuras a reformar. Reformar las estructuras sin, a su vez, reformar las epistemologías resulta inefectivo pues estas influyen las creencias, prácticas y relaciones interculturales. El marco epistemológico personal, o sistema de saber, tiene implicaciones inmediatas sobre cómo se percibe la cultura, la diversidad y las diferencias, así como la manera en que se toman en cuenta las fortalezas y el valor de las familias diversas. Resulta esencial que los educadores logren un mayor entendimiento de cómo sus creencias sobre la diversidad cul-

tural y las diferencias afectan su práctica educativa. Se necesita, pues, educar a maestros reflexivos que estén dispuestos a comenzar la transformación en ellos mismos, en la medida que analicen y confronten sus propias creencias acerca de los inmigrantes dominicanos. Es, sin duda alguna, una difícil tarea dentro de una sociedad altamente prejuiciada y tomando en consideración la fortaleza que pueden llegar a tener los constructos sociales acerca del tema. Cambiar nunca resulta una tarea sencilla, pero, con miras a contribuir a la construcción de una educación basada en la justicia social, resulta indispensable.

Hawloy y Nieto (2010) proponen promover una cultura escolar de apoyo a las diferencias y mencionan tres pasos dirigidos en esa dirección: entender cómo la raza afecta la enseñanza y el aprendizaje, utilizar prácticas responsivas a la raza y la etnia, y promover una cultura escolar de apoyo. Los autores enfatizan que debe comenzarse por entender la influencia de la raza y la etnicidad en la conducta y las actitudes relacionadas a las diferencias raciales y étnicas. Añaden que, para lograrlo, hay que tomar en cuenta tres puntos importantes. El primero tiene que ver con la construcción social de las identidades raciales y étnicas. Es decir, las diferencias no se sostienen con evidencia biológica, sino que, más bien, son producto de constructos sociales. Cuando dichos constructos colocan en desventaja a algún grupo, esto puede cambiarse a través de la acción social. Entiéndase, entonces, que las prácticas discriminatorias contra los estudiantes y familias dominicanas pueden ser transformadas a través de la acción social.

El segundo punto se relaciona a la inconsciencia de las personas acerca de sus disposiciones hacia las razas y etnias ajenas a la suya, creencias que moldearán sus acciones. Por lo tanto, resulta esencial cuestionar las propias creencias, actitudes y comportamientos. Esta idea es cónsona con la epistemología crítica discutida anteriormente.

El tercer punto presenta el miedo de las minorías a ser discriminadas y su visión de que sus oportunidades son limitadas, en contraste con su fe en la educación como la única esperanza de mejorar sus oportunidades. Por otro lado, proponen utilizar prácticas responsivas a las razas y etnias, rompiendo con la tendencia tradicional de que los estudiantes que tienen problemas solo necesitan más cantidad de las mismas estrategias. Para lograr su efectividad, las nuevas estrategias deben incluir una interdependencia de buenas prácticas instruccionales y de relaciones de confianza y afecto entre estudiantes y maestros. Además, es importante que exista una coherencia entre las creencias compartidas por maestros, administradores y demás personal escolar,

sobre todo en cuanto a su habilidad y responsabilidad para influenciar significativamente el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus trasfondos. Esa combinación de entendimiento y compromiso es lo que crea la cultura escolar. Dentro de esta, es crucial dejar de enfocarse en las deficiencias y aprender a reconocer el valor de los fondos de conocimiento de los estudiantes (Moll, 2014; Moll *et al.*, 1992).

Hawloy y Nieto (2010) sugieren algunas prácticas dirigidas a lograr dicha cultura escolar responsiva, entre ellas: mejorar el desarrollo profesional de maestros y líderes educativos, la apertura a la discusión sobre temas relacionados a las razas y etnias, presenciar escenarios de prácticas responsivas efectivas e involucrar a las familias en las escuelas. Por su parte, López Carraquillo (1999) ofrece varias recomendaciones, que incluyen: la orientación a toda la comunidad mediante charlas sobre el fenómeno de la inmigración en el mundo y en la historia humana, la concienciación de los maestros de la necesidad de ser objetivos cuando hacen señalamientos referentes a las diferencias de sus estudiantes y, por último, la necesidad de revisar el currículo en Puerto Rico para que sea inclusivo para esta población.

Conclusión

Los factores discutidos, así como las propuestas sugeridas a través de este ensayo, reafirman la necesidad de un liderazgo que realmente atienda la diversidad, como lo es el liderazgo de justicia social (Theoharis, 2009). Además, subrayan la necesidad de una epistemología crítica para lograr romper con el “status quo”, confrontar nuestros prejuicios y concepciones, y modificar las prácticas a partir de una reflexión crítica por parte del líder educativo, todo esto dentro del desarrollo de una cultura de comunidades de práctica que promueva: un aprendizaje recíproco, un activismo colaborativo y un respeto verdadero hacia las diferencias. Para ello, hace falta que el líder educativo posea un gran espíritu de humildad, apertura y disposición genuina hacia el cambio.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.

- Bourdieu, P. (1989). El nuevo capital, introducción a una lectura japonesa de la nobleza de estado. En I. Jiménez (Ed.), *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Londres, Inglaterra: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1990). Culture and human development: A new look. *Human Development*, 33, 344-355.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1999). *La educación: puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor Dis.
- Bruner, J. (2001). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Ciabattari, T. (2010-2011, invierno). Cultural capital, social capital, and educational inequality. *Education*, 87(2), 119-121.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J. (1990). *Equality and achievement in education*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Constant, J. A. (2002). *Implicaciones socioemocionales del antidominicanismo en Puerto Rico: Percepción del discrimen por los inmigrantes dominicanos en Puerto Rico y su integración a la sociedad puertorriqueña, área urbana de Caguas, a mayo de 2002* (Tesis inédita de maestría). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Duany, J. (2004). ¿El país de cinco pisos? La diversidad étnica en el Puerto Rico contemporáneo. *Revista El Sol*, Asociación de Maestros de Puerto Rico, 4-7.
- Duany, J. (2005). Dominican migration to Puerto Rico: a transnational perspective. *Centro Journal*, 17(1), 243-268.
- Esteban, M. (2010). Los diez principios de la psicología histórico-cultural. *Fundamentos en Humanidades*, 22, 47-62.
- Esteban, M. (2011a). Ethnic identity in an intercultural geography. An empirical study. *Canadian Social Science*, 7(2), 64-71.
- Esteban, M. (2011b). Una interpretación de la psicología cultural: Aplicaciones prácticas y principios teóricos. *Suma Psicológica*, 18(2), 65-88.
- Fryberg, S. (2012). Cultural psychology as a bridge between anthropology and cognitive science. *Topics in Cognitive Science*, 4(3), 437-444.
- Gordon, V. & Nocon, H. (2008). Reproducing segregation: Parent involvement, diversity, and school governance. *Journal of Latinos and Education*, 7(4), 320-339.

- Hawloy, W. & Nieto, S. (2010, noviembre). Another inconvenient truth: Race and ethnicity matter. *Educational leadership*, 68(3), 66-71.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Laboy-González, B. (1999). Estudio comparativo de las necesidades de estudiantes de escuela intermedia puertorriqueños y dominicanos: Implicaciones para el consejero escolar (Tesis inédita). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Ley Núm. 149 del 30 de junio de 1999, *Ley Orgánica del Departamento de Educación Pública de Puerto Rico de 1999 (Ley de Reforma Educativa)*.
- López Carrasquillo, A. (1999). Prácticas de aceptación y rechazo de estudiantes dominicanos en una escuela elemental en Puerto Rico. *Revista de Ciencias Sociales*, 6, 141-162.
- Moll, L. (2014). *L. S. Vygotsky and education*. New York, NY: Routledge.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- No Child Left Behind Act of 2001. Public Law 107 – 110. US Government.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375.
- Pizzinato, A. (2010) Psicología cultural: Contribuciones teóricas y fundamentos epistemológicos de las aportaciones de Vygotsky hacia la discusión lingüística de Bakhtin. *Universitas Psychologica*, 9(1), 255-261.
- Rapp, N. & Duncan, H. (2012). Multi-dimensional parental involvement in schools: A principal's guide. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(1), 2-14.
- Saubich, X. & Esteban, M. (2011). Bringing funds of family knowledge to school: The “Living Morocco” Project. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1(1), 57-81.
- Theoharis, G. (2009). *The school leaders our children deserve*. New York, NY: Teachers College Press.
- Torres-González, R. (2010). *Sociedad y educación: Perspectivas teóricas y metodológicas*. Recuperado de: <http://public.me.com/roarora>
- Torres-Roig, I. (2009). *Tres miradas y una voz: Historias de vida de estudiantes dominicano-boricuas en escuelas públicas de Río Piedras* (Disertación doctoral inédita). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wilson Copper, C., Riehl, C. & Hasan, A. (2010, noviembre). Leading and learning with diverse families in schools: critical epistemology amid communities of practice. *Journal of School Leadership*, 20, 768-788.