

Serie documentos de apoyo curricular
Educación Inicial y Primaria

Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales



Gobierno de la
Provincia
de Buenos Aires

Dirección General de Cultura y Educación

AUTORIDADES

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

GOBERNADOR

Ing. Felipe Solá

DIRECTORA GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Dra. Adriana Puiggrós

VICEPRESIDENTE 1º DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Lic. Rafael Gagliano

JEFE DE GABINETE

Lic. Luciano Sanguinetti

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

Ing. Eduardo Dillon

DIRECTOR PROVINCIAL DE GESTIÓN ESTATAL

Prof. Roque Costa

DIRECTOR PROVINCIAL DE GESTIÓN PRIVADA

Dr. Néstor Ribet

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN INICIAL

Mgter. Patricia Redondo

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Prof. Mirta Torres

DIRECTORA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Lic. Sofía Thisted

PROGRAMA DE TRANSFORMACIONES CURRICULARES

Prof. Graciela De Vita

DIRECTOR PROVINCIAL DE INFORMACIÓN Y PLANEAMIENTO EDUCATIVO

Lic. Carlos Giordano

DIRECTOR DE PRODUCCIÓN DE CONTENIDOS

Lic. Santiago Albarracín

Serie documentos de apoyo curricular
Educación Inicial y Primaria

Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales



Destinado a docentes de Educación Inicial y Primaria

Equipo técnico

Coordinadora: Lic. Sofía Thisted

Equipo autoral: Lic. María Laura Diez, Dra. María Elena Martínez, Mag. Alicia Villa

Colaboración: Prof. Norma Rodríguez

Asistencia operativa: Prof. Susana Di Pascua

Dirección de Educación Intercultural, Torre 1, calle 12 esq. 50, piso 10 (1900) La Plata.

Teléfono: 0221-429-5446

Correo electrónico: dir_educ_intercultural@ed.gba.gov.ar

Edición y diseño: Dirección de Producción de Contenidos

dir_contenidos@ed.gba.gov.ar

Noviembre de 2007

Índice

Presentación	7
Educación Intercultural: propósitos y perspectiva	9
Escolarización e interculturalidad en la provincia de Buenos Aires	11
Objetivos para una Educación Intercultural	17
Orientaciones para prácticas educativas interculturales	19
Lectura recomendada. Enseñar en la diversidad	31
Referencias bibliográficas	43
Bibliografía	45

Presentación

El compromiso con la construcción de ciudadanía demanda prácticas educativas orientadas por los principios y valores de una sociedad democrática basada en los Derechos Humanos y en el reconocimiento de la diversidad de experiencias y repertorios socioculturales.

La Dirección de Modalidad de Educación Intercultural promueve una perspectiva política, social y educativa intercultural en la comprensión que toda situación educativa necesita construir una mirada sobre los sujetos que parta de concebirlos como inscriptos en identificaciones de género, etnia, generación, clase social y otras posibles, rompiendo con la idea de un ser educable único y monolítico y distanciándose del afán de homogeneizar, al tiempo que supone la intención de incluir a todos en una educación común.

Tomar como punto de partida la diversidad y diferencia cultural y social, tanto en la sociedad como en la escuela, trae diversas consecuencias para la formación y la práctica pedagógicas. En este sentido, la educación intercultural implica una innovación/transformación pedagógica y curricular.

El presente texto intenta contribuir a ese cambio, exponiendo objetivos y orientaciones para el trabajo cotidiano en las instituciones educativas de Inicial y Primaria, partiendo del reconocimiento que existen distintos escenarios para la educación, diferentes actores que la hacen posible y diversas lógicas para recuperar, transmitir y producir saberes y conocimientos.

Educación Intercultural: propósitos y perspectiva

La modalidad de Educación Intercultural¹ surge con el propósito de promover una educación común, para todos, que reconozca la singularidad de las experiencias sociales y culturales de la infancia, la adolescencia, la juventud y la adultez que concurren o no a la escuela y de sus grupos de pertenencia.²

La Ley 13.688 de Educación de la provincia de Buenos Aires, promueve los principios de respeto a los Derechos Humanos y de no discriminación por condición u origen social, de género o étnica, nacionalidad, orientación cultural, sexual, religiosa o contexto de hábitat, condición física, intelectual o lingüística, a la vez que resalta y reconoce diversos cambios que se han producido en las últimas décadas. El reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural constituyen un principio de convivencia, delimitado por la vigencia de los Derechos Humanos y alcanza a las alumnas y los alumnos de todos los niveles educativos. Este proceso puede reconocer sus orígenes en las reformas de la Constitución Nacional y Provincial de 1994, cuando se enuncian derechos de los grupos étnicos que hoy adquieren nuevas dimensiones.

¿Por qué desde esta Dirección promovemos una educación intercultural?³ Proponemos impulsar una perspectiva educativa que, en articulación con la Educación común, la enriquezca, destacando las diferentes situaciones y repertorios socioculturales como atributos positivos de nuestra sociedad. Se trata de contribuir a impulsar relaciones igualitarias entre personas y grupos que participan de universos culturales diferentes en sociedades desiguales, teniendo en vista la construcción de una sociedad democrática.

A este fin son necesarias diversas iniciativas de mejoramiento y fortalecimiento de instituciones y programas del sistema educativo, que integren las particularidades de los habitantes y sus culturas, propiciando el respeto a la diversidad cultural y promoviendo la comunicación y el diálogo. Esto implica la posibilidad de diseñar y desarrollar propuestas pedagógicas y organizativas que tiendan a preparar a todos los integrantes del sistema educativo provincial para una vida responsable en una sociedad democrática, basada en los valores de los Derechos Humanos, la comprensión, la paz, el respeto, el reconocimiento mutuo y la igualdad, en un marco de aceptación de las diferencias culturales, étnicas, de origen, religiosas, de sexos, géneros, generacionales, lingüísticas, físicas, entre

¹ Ley 13.688 de Educación de la provincia de Buenos Aires, Capítulo XIII Educación Intercultural.

² De este modo, como señala, Adriana Puiggrós, la modalidad intercultural en la nueva Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, está "pensada como una estrategia para dar lugar a cada chico y adulto, y hasta a los adultos mayores, a todos, haciendo de las diferencias una posibilidad de enriquecer la cultura". Adriana Puiggrós (2007) *Carta a los docentes ante la nueva Ley Provincial de Educación*. Disponible en: <http://abc.gov.ar/docentes/cartapuiggrs/default.cfm>

³ Se recomienda la lectura de: Diez, M. L.; Martínez, M. E.; Thisted, S.; Villa, A. (2007) *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires, Documento 0 – mayo, p.p. 58

otras, para asegurar la obligatoriedad escolar y garantizar los derechos educativos de igualdad, inclusión, calidad y justicia social de todos los niños, jóvenes, adolescentes, adultos y adultos mayores de la provincia de Buenos Aires.

Ello supone una visión de la interculturalidad que considere que vivimos en sociedades socioculturalmente diversas, en las que existen desigualdades significativas en el reconocimiento de la validez de las perspectivas de mundo, valoraciones sociales, modos de expresión y lenguas entre los distintos grupos sociales. Por esto, resulta central la educación intercultural para el conjunto social y no solo restringido a grupos específicos. De este modo, proponer la revisión de los repertorios escolares homogeneizantes e instalar una perspectiva que reconozca las múltiples identidades étnicas, de género, generacionales, constituye un camino para contribuir a alcanzar una escolaridad plena para todas y todos.

Consideramos que existen hoy algunas cuestiones urgentes de ciudadanía que deben ser abordadas de forma prioritaria, ya que afectan la dignidad y calidad de vida de las personas y grupos y el ejercicio de derechos, entre ellos, el Derecho a la Educación. Es por ello que en este documento pondremos especial énfasis en las poblaciones migrantes, los pueblos originarios, las etnicidades y las cuestiones de género, entendiendo que la escuela configura un espacio de construcción de ciudadanía que puede contribuir a su realización efectiva.

En la primera parte, se proponen algunas reflexiones y orientaciones para el desarrollo de prácticas educativas interculturales. Luego, se presenta el texto *Enseñar en la diversidad*, conferencia dictada por la Lic. Delia Lerner, durante las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: "Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos", organizadas por esta Dirección en La Plata, el día 28 de junio de 2007⁴.

⁴ Este texto se publicará también en *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires, diciembre de 2007 (Año 28 - N° 4).

Escolarización e interculturalidad en la provincia de Buenos Aires

¿Cuáles son los cambios sociales y culturales que han conducido a reconocer la necesidad de una educación intercultural? Como se señala en la nueva Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires, las migraciones del campo a los conglomerados urbanos han traído aparejados cambios en las identidades y la calidad de vida, introduciendo en el escenario urbano los repertorios culturales peculiares de las provincias argentinas y los países vecinos. Junto con ello, se propicia la atención de nuevas necesidades que presentan las niñas, los niños y jóvenes que viven transitoriamente en la provincia de Buenos Aires, o emigran a otras jurisdicciones periódicamente motivados por las características temporales y precarias del empleo propio o de sus familiares.

Frecuentemente, esto modifica los escenarios escolares. Las escuelas convocan, día a día, en sus aulas a niños, niñas y jóvenes que provienen de diferentes zonas de la Argentina, de países limítrofes, y de otros, mucho más alejados. Esta situación, en sí misma, no es inédita en un país que reconoce momentos de fuertes flujos migratorios. Este reconocimiento se ha convertido en un desafío, propuesto por el sistema y por las y los docentes. Tiene como meta principal integrar a todos y todas a un común que no suponga dejar de lado las marcas culturales propias sino, por el contrario, que las coloque en pie de igualdad con otros repertorios culturales.

La presencia de *población migrante* con nuevas y diversas posiciones y marcaciones en las escuelas, relacionadas con la lengua, con los saberes, con sus experiencias cotidianas, familiares, comunales, regionales o nacionales constituye un fenómeno significativo tanto en contextos urbanos como rurales.⁵ Si bien esta población comparte estereotipos asignados a las clases socioeconómicas más desfavorecidas, suele diferenciarse a partir de privilegiar, en su construcción identitaria, su raigambre indígena, étnica, étnico-nacional o socio-territorial.⁶

La provincia de Buenos Aires ha recibido en las últimas décadas población proveniente de distintos países latinoamericanos y, en menor medida, de Europa del Este, Asia (Corea y China, por ejemplo) y de algunas naciones africanas. Estos grupos se imbrican con otros igualmente significativos en

⁵ En la última década se ha registrado en la provincia de Buenos Aires una concentración o alta especialización de población migrante de países limítrofes en los cordones productivos hortícolas. Paralelamente se encuentra población migrante de esas regiones en contextos urbanos, vinculada en gran proporción a procesos productivos de la industria textil, la construcción y el comercio, conformando espacios territoriales y circuitos laborales con diversas marcas identitarias.

⁶ Algunos datos generales nos indican que la matrícula escolar de los distintos niveles educativos en la provincia de Buenos Aires, concentra casi el 50% de los alumnos bolivianos de todo el país y el 65% de los alumnos paraguayos, entre los cuales pueden reconocerse en muchos casos expresiones identitarias y culturales asociadas a los Pueblos Originarios, como la diversidad sociolingüística, entre otros aspectos. Esto se traduce, entre otras cosas, en la presencia en las aulas de alumnos que hablan quechua, aymará y guaraní. Por otro lado, independientemente de las cifras anteriores, solo en el Gran Buenos Aires, según cifras del Indec (2004-2005), se encuentra cerca del 20% de la población que se reconoce como indígena del país (alrededor de 60.000 hogares en los que al menos una persona se reconoce como perteneciente o descendiente de un Pueblo Originario), excluyendo de esta cifra a los 40.000 hogares relevados del resto de la provincia.

constitución de identidades y marcas culturales, como los relacionados con los pueblos originarios⁷ o con la población gitana, o aquellos referidos a la “territorialización” de las identidades en espacios de pobreza, como las “villas”, solo por dar algún ejemplo.⁸ Así, una de las realidades más frecuentes en distintas regiones de la provincia es encontrar situaciones escolares en las que conviven niñas y niños con diferentes lenguas maternas o variedades de una misma lengua.

De este modo, en la provincia de Buenos Aires transcurren múltiples procesos de construcción identitaria, en los que se afirman, se cambian, se niegan o rechazan y se confrontan una gran diversidad de repertorios culturales. Los jóvenes, los adultos y también los niños/as se constituyen como tales en la articulación entre distintas identificaciones. Una particular configuración define a “una joven mujer aymara en nuestro contexto regional”, o a “un joven *mapurbe*” proclamado como tal en su condición de mapuche urbano. Estos ejemplos hablan acerca de la necesidad de mirarnos y mirar a los otros desde distintos ángulos, sin perder de vista las condiciones estructurales en las que vivimos. Este contexto de pluralidades étnicas y culturales –que conviven en condiciones desiguales de expresión–, obliga a considerar los distintos procesos de génesis y construcción cultural⁹.

La presencia de prácticas discriminatorias hacia aquellos percibidos como “otros” en nuestra región, en el barrio, en los medios y también en las escuelas, habla de la conformación de algunos contextos de recepción de la población migrante poco favorables, de la vigencia de modelos homogeneizantes de la cultura, de la crítica aun relativa respecto del modelo de construcción de la nación que diezmó y silenció a los pueblos originarios.

¿Qué implica el reconocimiento de la diversidad sociocultural en los procesos de escolarización? Partimos de una concepción constructivista de los procesos identitarios, en los que la historia ocupa un lugar central, donde las experiencias de los sujetos –niños, niñas, jóvenes y adultos– son constitutivas de modos particulares de imaginación, cognición y acción. La referencia a estos procesos adquiere relevancia cuando se constata que, más allá de las cifras de la “diversidad” en la provincia, la idea de contextos interculturales refiere a las relaciones, los vínculos y la posibilidad de diálogo entre esos diversos modos de conocer, imaginar, actuar y aprender. El reconocimiento de distintos tipos de vínculos –muchos de ellos asimétricos– entre grupos con prácticas, saberes, lenguas y experiencias diversas en el espacio escolar, permite desplegar visiones críticas y estrategias que hagan posible el diálogo entre todos aquellos y todas aquellas que transitan o transitaron la escolaridad en la provincia.

Las instituciones educativas y las comunidades no solo son multiculturales, pueden también ser multilingües. No hay una, dos o tres marcas culturales, ni una, dos o tres lenguas en uso. Los marcos referenciales de los niños y niñas se multiplican, al tiempo que los adultos en el jardín y en la escuela reconocen también sus marcas heterogéneas. Así, por ejemplo, entre las niñas y los niños podemos observar múltiples formas de interacción entre sí y con los adultos según las prácticas culturales de su grupo familiar y comunitario.

Género y sexualidad también se constituyen en temas emergentes en los procesos de escolarización que se dan en el escenario bonaerense y requieren de un tratamiento temprano –desde la educación

⁷ Nuestra provincia tiene una de las cifras más altas de población que se identifica como perteneciente a los Pueblos Originarios. De acuerdo al Registro Nacional de Comunidades Indígenas (Renaci) y al Censo de 2001, en la provincia viven miembros de los pueblos: toba, guaraní, mapuche, mocoví, diaguita calchaquí, huarpe, kolla, ona, tehuelche, quechua y aymara.

⁸ Se recomienda ver: Lekerman, V. (2005).

⁹ Hacemos referencia a los procesos de “etnogénesis” y “reterritorialización” en la provincia, en los que las identidades son reinventadas y emergen del movimiento social. (Hecht, C.; 2006)

Inicial y Primaria—, si pretendemos una educación más amplia y equitativa. ¿A qué se hace referencia el concepto de *género*? A un conjunto de relaciones sociales y culturales construidas a partir de la diferencia biológica de los sexos. A partir de ello, las sociedades y las culturas asignan a unas u otros rasgos físicos, psíquicos, roles, que la sociedad convierte en atributos naturales. Es decir, en tanto el sexo está hecho de “materia biológica” y determina que seamos hembras o machos, el *género* se construye socialmente y establece la pertenencia de cada ser humano al orden cultural femenino o masculino. El género es una construcción que organiza la vida y emerge en contextos sociales e históricos particulares, por tanto, variables. Como tal, implica símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de las diferencias genitales, pero que bajo ningún aspecto corresponden a realidades naturales, fijas e inmutables (Wainerman, 2002).

Como parte de las problemáticas de género, la sexualidad también se construye en el transcurso de la vida y está configurada tanto por la historia, las culturas, las religiones y las ciencias, como por los afectos, sentimientos y experiencias, expresándose de forma singular en cada sujeto. De este modo, el sexo es expresión biológica que define un conjunto de características anatómicas y funcionales (genitales y extragenitales), mientras que la sexualidad es, en un sentido amplio, expresión cultural definida por cada sociedad y sus prácticas.

Es importante que tengamos en cuenta que cada sociedad crea conjuntos de reglas que constituyen referencias fundamentales para el comportamiento sexual de cada uno de nosotros y cada una de nosotras, por eso decimos que el género es una práctica social. Estas diferencias entre los comportamientos y lugares que ocupamos hombres y mujeres en la sociedad, que privilegiaron históricamente a los varones ofreciéndoles más y mejores oportunidades que a las mujeres, han producido una relación desigual entre los géneros. Si bien esa desigualdad es reconocida, los procesos de discriminación relacionados al género no han desaparecido. El abordaje de las relaciones de género¹⁰ hace posible combatir las prácticas autoritarias, cuestionando la rigidez de las normas de conducta establecidas para varones y mujeres y apuntando a su transformación.

En este sentido, podemos observar el papel de las mujeres en los distintos procesos de migración. Tradicionalmente se consideró que, en los movimientos migratorios, los flujos de mujeres constituían una corriente secundaria generada por el movimiento originario de varones. Dado que la noción de *inmigrante* contiene ideas de voluntad (más o menos condicionada) y participación en el mundo productivo, difícilmente las mujeres podían ser migrantes y solo eran vistas como “parte de la familia del *verdadero* migrante”. La creciente participación de las mujeres en los movimientos migratorios, y el papel frecuentemente estratégico que cumplen en ellos, como principal pivote económico del núcleo familiar desplazado, ha sesgado el proceso de la migración, “feminizándolo” (Mallimaci Barral, 2005). De hecho, es posible observar el modo “autónomo” que caracteriza la migración de muchas mujeres, lo que significa reconocer que no solo migran como acompañantes y miembros de la familia de varones trabajadores, sino que lo hacen ellas mismas, también, como trabajadoras, participando, muchas veces, de otro proceso —esta vez negativo— de “feminización”: el de la pobreza.

En función de lo que venimos compartiendo, entendemos que abordar la interculturalidad en el aula puede representar una contribución en la promoción de la igualdad en un marco de reconocimiento de diferencias. Esto implica tanto el rechazo a cualquier discriminación por condición u origen social, de género o étnica, por nacionalidad, orientación cultural, sexual, religiosa o contexto de hábitat,

¹⁰ Nos referimos no sólo a la forma en que nenas y varones se relacionan en la escuela sino fundamentalmente a lo que hacemos los docentes para marcar esas diferencias, para generar estereotipos que redundan en relaciones inequitativas en el aula.

por condición física, intelectual o lingüística, como la comprensión de que la desigualdad constituye un problema de la sociedad que todas y todos sus miembros tienen que contribuir a revertir.

Múltiples estudios han demostrado la relación entre los procesos de estigmatización social (Goffman, 1995; Stern, 2005) y el “fracaso” y “abandono” escolar. Por una parte, la expectativa de las maestras, los maestros, los profesores y las profesoras participa en definir su actitud para con el alumnado, y de este con el desarrollo de su proceso escolar, presentándose como profecía autorrealizada (Kaplan, 1992). Las expectativas de bajo desempeño frecuentemente están relacionadas con niñas, niños y adolescentes provenientes de los grupos económicamente desfavorecidos (Canciano, 2004); integrantes de comunidades de pueblos originarios; migrantes; hijas e hijos de trabajadores rurales en condiciones precarias y/o provenientes de barrios considerados como “peligrosos”. De la misma manera, cuestiones de género también pueden estar vinculadas con bajos niveles de expectativa en cuanto a los destinos escolares dado que, por ejemplo, las mujeres deben cuidar a los hermanos menores y atender las demandas de la vida doméstica o simplemente se considera que son menos capaces en relación con los varones para el abordaje de ciertos saberes o contenidos (matemática, deportes, ciencia).

En síntesis, la perspectiva de educación intercultural que impulsa la Dirección de Educación Intercultural:

- considera la formación igualitaria de las alumnas y los alumnos en el reconocimiento de sus diferencias;
- promueve la posibilidad de preservar, fortalecer y recrear sus pautas culturales, sus lenguas, sus cosmovisiones, sus tradiciones e identidades étnicas, a los pueblos originarios y las comunidades migrantes;
- propicia para las niñas y los niños la posibilidad de construir su identidad de género sin estereotipos y en el respeto y la aceptación de las diversas formas de ser niños y niñas, a fin de fortalecer y hacer efectivo el principio de inclusión plena de todas las alumnas y todos los alumnos, sin que esto implique ninguna forma de discriminación.

Estas reflexiones iniciales acerca de algunos de los temas que involucra una educación abierta a una perspectiva intercultural implican múltiples desafíos para las instituciones educativas y el trabajo docente en todos los niveles del sistema escolar. La producción de identidades y sus intrincadas relaciones se dan en muchas instancias y espacios. Son múltiples las prácticas sociales, las instituciones (la escuela es una de esas importantes instituciones) y los discursos que cercan a los sujetos, promoviendo uniformidades, produciendo o reproduciendo diferencias, distinciones o desigualdades. Diferencias que son atravesadas por divisiones y antagonismos que producen una variedad de “posiciones de sujetos” (Hall, 1992), tanto de grupos como de individuos. Estas múltiples identidades no se asientan en las personas como si fuesen estratos, sino más bien se articulan, se interfieren de formas armónicas o contradictorias.

En este sentido, por medio de recursos materiales y simbólicos, los jardines y las escuelas primarias, afirman lo que cada uno puede o no puede hacer cuando organiza los tiempos y espacios de trabajo y de esparcimiento; las situaciones en las que hablar está permitido y aquellas en que no lo está, por ejemplo. Para quienes son admitidos en su interior, ellas determinan usos diversos del tiempo, del espacio, consagran las palabras o el silencio, producen efectos, instituyen significados. Para quienes quedan fuera de sus paredes, se imponen consecuencias y construyen sentidos que advienen de la exclusión del mundo escolar.

A partir de una cadencia eficaz, continuada y sutil, la institución impone ritmos y determinados usos del cuerpo. Chicos y chicas, jóvenes, mujeres u hombres aprenden, incorporan gestos, movimientos, sentidos que confirman y producen la diferencia. De este modo, en los procesos de socialización escolar el reconocimiento del otro juega un rol de suma importancia y, en este sentido, es importante tener siempre presente que las instituciones educativas constituyen espacios de socialización que pueden propiciar el contacto y la convivencia entre adultos, niñas y niños de diferentes orígenes socioculturales, de diversas etnias, religiones, orientación sexual, género, costumbres, hábitos y valores, haciendo de esa diversidad un campo privilegiado de la experiencia educativa.

Objetivos para una Educación Intercultural

El objetivo de trabajar en la construcción de prácticas educativas orientadas por una perspectiva intercultural es ofrecer a las alumnas y los alumnos situaciones diversas que les permitan comprender el mundo a partir de diferentes formas de entender la realidad para que puedan reflexionar sobre su propio contexto y sobre otras realidades que pueden estar o no a su alcance. Es decir, lo que se persigue es también la exploración de lo “desconocido”.

La promoción del diálogo entre saberes requiere partir de un reconocimiento de lo propio y también aprender a integrar distintos tipos de conocimientos que otros grupos humanos han producido, producen, crean y recrean en sus experiencias históricas. Un aspecto a remarcar aquí es la importancia de conocer los contextos en que esos conocimientos fueron construidos, evitando reproducir la presentación de saberes descontextualizados, que tradicionalmente han circulado en la escuela como “dados” y “universales”.

Así, desde una perspectiva intercultural, actuar sobre el conjunto de prácticas escolares supone coherencia con las culturas de referencia de los miembros que conforman la comunidad, sus valores, necesidades, formas de ver y de hacer particulares. De este modo, es posible promover el reconocimiento, la valoración de la diversidad cultural y el diálogo intercultural.

En la perspectiva que sostenemos y reconociendo las dificultades de introducir nuevas prácticas en la escuela, proponemos un enfoque que:

- Comprenda la pertenencia de los niños y de las niñas a diferentes grupos, propiciando la vivencia en la diversidad sociocultural. De esta manera, intentamos que las visiones y experiencias de los distintos grupos entren en juego para transformar, paulatinamente, las formas de circulación y los saberes en la escuela.
- Sostenga, en el plano curricular y de los proyectos educativos, la inclusión de saberes culturales diversos, referenciados en múltiples repertorios culturales y reconocidos en condiciones de igualdad.
- Transforme a las aulas en espacios de diálogo que den lugar a la palabra, a saberes, valores y formas de vida de diversos grupos: de chicos y chicas, de jóvenes, de adultos, de diferentes etnias, con diferencias socioculturales. Ayudando, entonces, a los niños y a las niñas a poder expresarse desde sus propias creencias, visiones, etapas de la vida, géneros, entendiendo la diversidad y aceptando el carácter constructivo de los intercambios.
- Incorpore, en el plano de las actividades, experiencias interculturales con variados formatos educativos que incluyan juegos, canciones, dramatizaciones, arte, que relacionen a los niños y las niñas entre sí y que convoquen a las familias y las comunidades, no sólo en los momentos de fiestas, actos escolares o proyectos específicos, sino a toda la vida de la escuela.
- Incluya, en el plano de los contenidos, la diversidad de historias, de costumbres de los pueblos originarios, de las mujeres y de todos los grupos sociales que, lejos de ser minoritarios, se expresan en nuestras escuelas.

Trabajar desde una *perspectiva intercultural* sugiere también organizar el currículum y la planificación escolar de manera tal que ésta tenga una presencia consciente y continua. Esto significa que desde esta Dirección se entiende que la interculturalidad no se limita solamente a -o no debería constituirse solamente en- un contenido, tema, unidad, materia o estrategia específica, también debe fundamentar integralmente todo el diseño curricular (Walsh, 2001).

En este sentido, proponemos que los niños y las niñas encuentren en las escuelas un lugar para:

- desarrollar un sentido positivo de sí mismos y expresar sus sentimientos; actuando con iniciativa y autonomía y percibiendo sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración.
- asumir roles distintos en el juego y en otras actividades para trabajar en colaboración, apoyarse entre compañeras y compañeros, resolver conflictos a través del diálogo, y reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella.
- reconocer los rasgos culturales distintos (lenguas, tradiciones, formas de ser y de vivir) de las personas y grupos, compartiendo experiencias de su vida familiar y fuentes de información (otras personas, medios de comunicación masiva a su alcance: impresos, electrónicos).
- expresarse, dialogar, conversar y escribir en su lengua materna, mejorar su capacidad de escucha, ampliar su vocabulario, y enriquecer su lenguaje oral en diversas situaciones y contextos comunicativos.
- valorizar y apreciar la diversidad lingüística y cultural, identificando que existen personas o grupos que se comunican con lenguas distintas a la suya o diversas dentro de una misma lengua o lenguas de contacto. Conocer términos que se utilizan en diferentes grupos y reconocer su significado (palabras, expresiones, canciones o textos).
- reconocer que las diferencias de género, ser varón o ser nena, no implican diferencias de capacidades o habilidades sino formas identitarias diferentes y, de esa manera, compartir juegos y experiencias. Ser amigos entre varones y mujeres no debe ser motivo de vergüenza sino de acrecentamiento de las experiencias cotidianas.
- aprender a rechazar cualquier discriminación por condición u origen social, género o étnica, nacionalidad u orientación cultural, sexual, religiosa o contexto de hábitat, condición física, intelectual o lingüística.
- ser capaces de resolver problemas de manera creativa mediante situaciones que impliquen la reflexión, la explicación y la búsqueda de soluciones a través de estrategias o procedimientos propios, y su comparación con los utilizados por otros.
- interesarse en la observación del medio ambiente, participando en situaciones de experimentación que abran oportunidades para preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo inmediato, adquiriendo actitudes favorables hacia el cuidado y la preservación del medio ambiente que recuperen los saberes y experiencias de los pueblos originarios.
- comprender los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades, la justicia y el reconocimiento mutuo y la aceptación de la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.
- desarrollar la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.
- conocer y respetar sus cuerpos y los de los otros y otras, en sus diferencias, particularidades y cambios.
- descubrir las manifestaciones de su identidad sexual sin sanciones ni discriminaciones.

Orientaciones para prácticas educativas interculturales

En la región bonaerense la diversidad étnica y cultural se muestra con notas propias según la localidad y se hace presente en los niños y las niñas, en los docentes y en el conjunto de adultos que conviven en los establecimientos educativos. Para que ese principio de convivencia se realice plenamente, es necesario que las y los docentes conozcan y comprendan las formas culturales presentes en sus alumnos y alumnas.¹¹

A partir de esa relación, se pueden incorporar a las actividades de aprendizaje perspectivas de la realidad cotidiana y expresiones de las culturas de los niños y niñas y, a partir de allí, también acercarlos al conocimiento de otras culturas o de variaciones dentro de su propia cultura. Al hacerlo, se favorece la inclusión de las infancias al proceso escolar y la valoración de los rasgos de sus culturas. Esa será la base del conocimiento mutuo para que en el aula tenga lugar un verdadero diálogo intercultural.

El currículo, las normas, los procedimientos de enseñanza, teorías, lenguajes, procesos de evaluación, se constituyen en espacios de evidencia de la diversidad de género, de edad, de sexualidad, de etnia, de clase. Por medios imperceptibles y “naturales”, el lenguaje instituye y demarca lugares, el currículum ensalza algunos sujetos e ignora a otros, cuenta historias y saberes disfrazados de universales, reconoce una ciencia que se atribuye la voz de quien elabora las preguntas y las respuesta válidas.

Desde este punto de vista, proponemos reflexionar y actuar sobre estas intersecciones, entre lo admitido como posible y lo señalado como diferente, abordando el debate sobre la diferencia desde sus múltiples implicancias identitarias. Lo que hace que las propuestas didácticas puedan ser pensadas para cada situación respetando, valorando y construyendo alternativas a partir de las características de los diferentes grupos y comunidades e involucrando en esto a los distintos sujetos.

Este proceso de reconocimiento hace posible ver, valorar e incorporar en las aulas, lenguas y costumbres diversas, poniendo en evidencia la relevancia social de la complejidad y diversidad de la población escolar, antes que rechazarla en pos de una uniformidad irreal y excluyente.

¿Qué implica reconocer la diversidad de infancias en las escuelas?

Reconocer y trabajar desde y con las diferentes prácticas y expresiones de las niñas, los niños, sus familias y comunidades significa valorizar y respetar la diversidad cultural. Crear las condiciones para que esto sea posible es una preocupación inscripta en los marcos normativos y en muchas instituciones educativas que han generado propuestas de trabajo respecto de la diversidad.

¹¹ Se sugiere ver Programa de Educación Preescolar 2004, Dirección General de Normatividad, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Secretaría de Educación Pública, México.

También se observan propuestas centradas en incluir distintas expresiones culturales en las fiestas escolares, en presentaciones de danzas típicas, en la organización de ferias de platos regionales o de salidas a sitios lejanos para indagar acerca de las costumbres de otros pueblos. Sin embargo, dichas iniciativas, que en muchos casos tienden a establecer interacciones más fluidas con las familias y comunidades, no parecen ser suficientes para trabajar en relación con la pluralidad de prácticas y valores y, pueden circunscribirse –muchas veces más allá de las intenciones docentes– a experiencias turísticas o folklóricas, fragmentando los repertorios culturales (Schroeder, 2005). De este modo, se torna relevante la manera en que la cuestión de las diferencias es abordada por las instituciones.

La identidad de los niños y las niñas se construye en la trama de relaciones que establecen con otros niños y niñas, adultos, jóvenes y adolescentes. Si bien las familias conforman una primera matriz de socialización, alumnas y alumnos participan, también, de otros universos sociales (la ciudad o el barrio, comunidades, iglesias, clubes), donde experimentan diversas vivencias, de las cuales resultan un repertorio de valores, creencias y saberes. Las instituciones escolares respetan múltiples tipos de estructura familiar cuando oyen, observan y aprenden con las familias, impulsando su participación en proyectos y actividades educativas.

Para que las niñas y los niños desplieguen prácticas de aceptación del otro en sus diferencias y particularidades, necesitan que ese tipo de prácticas estén presentes en los actos y actitudes de los adultos con quienes conviven en la institución. Las y los docentes pueden relacionarse entre sí, con las niñas y los niños y sus familiares desde una perspectiva de reconocimiento de las diferencias, orientadas contra la discriminación de género, etnia, religión, lengua, características físicas o configuraciones familiares diversas y estilos de vida diversificados.

Otra cuestión que debe ser afrontada por las instituciones educativas son las connotaciones de palabras como “indio” y “negro”, “machona” y “nenita” o los efectos que el silenciamiento sobre las prácticas de discriminación produce en las niñas y los niños y el papel que los procesos de escolarización en el reconocimiento de sus características étnicas, de género y culturales. La manera en que cada uno se ve a sí mismo depende también de cómo es visto por los otros. El modo en que cada niña y niño es recibido por las y los docentes y por el grupo en que se inserta tiene un enorme impacto en la formación de su personalidad y de su autoestima, dado que su identidad está en proceso de construcción.

¿Por qué preocuparnos por la diversidad lingüística?

Una de las inquietudes que se suelen relevar tanto entre docentes y equipos de gestión como entre quienes concurren a las escuelas desde los equipos de orientación escolar es, en estos escenarios multiculturales, la creación de condiciones que propicien el diálogo entre los niños, niñas y los adultos en los espacios escolares, posibilitando la convivencia de distintas expresiones lingüísticas, en contextos de diversidad sociolingüística. El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. Es, al mismo tiempo, la herramienta fundamental para integrarse a su cultura y acceder al conocimiento de otras culturas, para interactuar en sociedad y, en el más amplio sentido, para aprender. Con el lenguaje también se participa en la construcción del conocimiento y en la representación del mundo que nos rodea, se organiza el pensamiento, se desarrollan la creatividad y la imaginación, y se reflexiona sobre la creación discursiva e intelectual propia y de otros.

En ese sentido, cuando los niños y las niñas presencian y participan en diversos eventos comunicativos, en los que hablan o escriben sus experiencias, sus ideas, lo que conocen y escuchan lo que otros dicen, aprenden a interactuar y se dan cuenta de que el lenguaje permite satisfacer necesidades tanto personales como sociales. Los avances en el dominio del lenguaje oral no dependen solo de la posibilidad de expresarse oralmente, sino también de la escucha, entendida como un proceso activo de construcción de significados.

La escuela se convierte en un espacio para el aprendizaje de nuevas formas de comunicación, en donde se encuentran unas lenguas en uso con otra variedad de la lengua que es la de la escuela.

El establecimiento de estas nuevas formas de comunicación, que recuperen las lenguas de uso de los niños y las niñas y sean puestas en diálogo con las de otros niños y niñas y adultos en el aula, así como con la lengua de la escuela, se presenta como una tarea clave, aunque compleja, progresiva y no exenta de conflictos.

En ese sentido, resulta central revisar las ideas, las prácticas escolares y las representaciones que sobre la niñez en contextos de diversidad se van construyendo. Tanto la diversidad en las formas de expresarse en general, como lo que es percibido como “silencios” de los niños y niñas, suelen constituir una gran preocupación en los docentes, respecto de lo cual suelen desplegar una serie de explicaciones e interpretaciones.

Los silencios son frecuentemente interpretados en el ámbito escolar como una carencia o rasgo cultural deficitario, una respuesta desde una otredad cultural que, voluntaria o involuntaria, parece resultar de una incapacidad o de una práctica discursiva particular (Novaro y otros, 2007). Asumir que los chicos y las chicas “no hablan” porque pertenecen a la “cultura del silencio”, porque “en sus casas no les hablan”, o porque “ya son así, *calladitos*”, impide la inclusión del análisis de los procesos de silenciamiento en los procesos educativos a la vez que adjudica esa imposibilidad a las características de los niños, las niñas y sus familias.

Distinguir entre silencio y silenciamiento resulta hoy crucial en nuestros escenarios educativos, como ejercicio de reflexividad necesario para construir dispositivos didácticos que favorezcan el diálogo entre lenguas en uso y saberes diversos. Ello nos invita a reflexionar y desarrollar una posición crítica acerca de las múltiples imágenes naturalizadas que se construyen acerca de, por ejemplo, las niñas y los niños migrantes, indígenas o de sectores socioeconómicos bajos, a los que se conciben con “desventajas culturales”, cuando estos despliegan formas de estar y de comunicarse distintas a otros.

¿Qué podemos hacer desde la escuela?

Dentro de las preocupaciones en torno a crear las condiciones para el diálogo intercultural en el aula, se registra la necesidad de abordar la cuestión de la “oralidad”, entendiéndola no solo como un tipo de comunicación, sino como proceso de conocimiento, de pensamiento y aprehensión del mundo y, por tanto, como manera de concebirlo y relacionarse con otros. El tránsito del pensamiento a través de los procesos de oralidad implica una construcción de conocimientos sobre la realidad, lo que se traduce en formas de representación colectiva de los propios niños, y niñas, y en su manera de habitar el mundo, en su capacidad de recuerdo, olvido y recreación de sí mismos como sujetos

y grupos sociales. A partir de esta afirmación también es necesario resaltar que las características, las formas de transmisión y el lugar de la oralidad y de la literatura oral son variables según los contextos y las culturas.

En el caso de las y los docentes que articulan su práctica en contextos étnicamente diferenciados se genera una doble condición: la oralidad como proceso de conocimiento y como significación de mundo. (Medina Melgarejo, s/d). Ello nos remite a la importancia de propiciar el despliegue de la oralidad, la narración y la argumentación de los niños y las niñas, donde el desarrollo de aspectos creativos y productivos de su pensamiento aparezca como objetivo principal, más allá de una simple consigna de emitir mensajes por medio de la palabra en “voz alta”.

La propuesta es propiciar espacios de intercambios donde escuchar, leer y narrar:

- **acontecimientos, noticias actuales o sucesos históricos hace posible poner en juego las prácticas del lenguaje vinculadas a la vida familiar y comunitaria,**
- **creencias y prácticas cotidianas de las comunidades de los niños y niñas acerca de la relación con la naturaleza a través del trabajo, la producción, la distribución del tiempo y del espacio, las celebraciones, tomando en consideración la propia historia y la diversidad de experiencias,**
- **conocimientos y relatos de la historia oral,**
- **la historia acerca de los movimientos de las familias en el espacio y cómo impactan en ciertas dinámicas familiares, por ejemplo migrar de país, migrar del campo a la ciudad, cambiar de barrio.**

¿Por qué incorporar la perspectiva de género en las prácticas educativas interculturales?

Abordar las identidades de género implica tener en cuenta lo que transmitimos por medio de acciones, palabras, valores de igualdad y respeto entre personas de sexos diferentes, favoreciendo que los niños y las niñas no reproduzcan estereotipos en cuanto a los papeles de hombre y mujer. Como, por ejemplo, que la mujer debe atender el hogar y los hijos y el hombre sustentar la familia y tomar decisiones.

Estos estereotipos pueden surgir de las prácticas de crianza de las familias de las niñas y los niños, pero también están presentes en nosotros y nosotras, en tanto personas y son fruto del medio en que vivimos. Por lo tanto, la división que suele hacerse entre niños y niñas puede tornarse como una forma de apropiación de la identidad sexual que naturaliza roles socialmente construidos. Su desarrollo está fuertemente marcado por las culturas y por las historias, dado que cada sociedad crea reglas que orientan y regulan el comportamiento sexual de los individuos.

Un ejemplo interesante a revisar es la forma en que organizamos las salas o los rincones en el jardín, la forma en que disponemos a niños y niñas en las aulas, las formas en que escribimos (señores padres, excluyendo a las madres; queridos alumnos, excluyendo a las alumnas). En este sentido, las investigaciones desarrolladas sobre el uso del patio

escolar han mostrado que los chicos ocupan la mayor parte del patio y sobre todo su zona central por el tipo de juegos que utilizan (fútbol, manchas, carreras) mientras que las chicas quedan relegadas a las esquinas fruto de los juegos que desarrollan (saltar a la soga, jugar al elástico, o simplemente charlar).

Es igualmente interesante analizar qué lugares ocupan las chicas en las aulas y cómo se apropian unas y otros de los espacios y de los tiempos durante la clase de educación física. Cuando sancionamos a una nena por “no ser femenina” o a un varón por “ser una nenita” (o esto sucede ante nuestros ojos sin intervenir) no sólo lo/a herimos y descalificamos como persona, también descalificamos al otro sexo, otorgándole atributos negativos y consagramos atributos estáticos, homogeneizantes a las formas de ser varón o mujer.

Tanto en las familias como en las instituciones, las exploraciones sexuales de las niñas y los niños movilizan valores, creencias y contenidos de los adultos. A veces los adultos ven en la curiosidad y la exploración espontáneas de las niñas y los niños connotaciones de promiscuidad o manifestación de algo “anormal”. La comprensión de la sexualidad como un proceso amplio, cultural e inherente al desarrollo de las infancias puede ayudar al profesorado frente a las acciones exploratorias de las niñas y los niños o a las preguntas que hacen respecto del tema.

En este sentido, el área de ciencias naturales no es la única privativa para el tratamiento de estos temas. Mucho menos cuando se hace desde una perspectiva biologicista que no reconoce lugar para el desarrollo de la identidad. En ámbitos vinculados a Construcción de Ciudadanía es posible abordar las diferencias identitarias sexuales. La literatura infantil aporta también elementos interesantes para propiciar la discusión, como el cuento de Stern Nijland “Rey y rey”, por ejemplo. O el cuento de la Jirafita Uxen, que se constituye en un ejemplo no sólo sobre construcción social de las diferencias de género sino también de cómo superarlas.

La educación de los chicos y chicas en relación al género -con independencia de la tan ansiada y casi lograda coeducación- implica aún prácticas diferenciadas que fijan, más que cuestionan, los estereotipos sociales masculinos y femeninos. El rosa y celeste, filas de nenas y varones, actividades y contenidos diferenciales para niños y niñas, mundo público masculino y mundo doméstico femenino, carreras y materias para varones o mujeres son polarizaciones frecuentemente naturalizadas desde las escuelas.

Los atributos masculinos representados por la virilidad, el coraje, la fuerza, la razón, la iniciativa, el “aguante”, se oponen a la fragilidad, la delicadeza, la intuición, la emotividad, el recato, la tolerancia “naturalmente” femeninas. Y la presencia de estos atributos no consagrados en el género, da lugar a masculinidades y feminidades subordinadas, descalificantes y estigmatizadoras.

Un ámbito propicio para estas reflexiones puede encontrarse, entre otros en Educación Física, donde el trabajo corporal pone de manifiesto la discriminación de tales atributos. La presencia de las mujeres en los deportes, aun en el fútbol, como se observa con ligas femeninas y árbitros mujeres, es una muestra de que las configuraciones deportivas no están consagradas a hombres o mujeres. Algo similar ocurre con el boxeo, por ejemplo. Inversamente, la presencia de hombres en la danza

o la gimnasia artística pueden mostrarse como sinónimos de igualdad de sexos frente al movimiento.

Para poder leer algunas cuestiones sobre este debate, recomendamos entrar al sitio de Educación Física, alojado en portal abc <http://abc.gov.ar/Lainstitucion/SistemaEducativo/EducacionFisica/actualizacion/documentos/manifestos/mani26.pdf>

El juego es otro espacio ideal para trabajar también en relación a la construcción de género. Niños y niñas llegan a la escuela con saberes y valoraciones respecto a prácticas para mujeres y prácticas para varones que, muchas veces, no corresponden con las representaciones actuales de ser varón o ser mujer. El juego crea ciertos permisos que nos posibilitarían, además, cuestionar ciertos estereotipos y prácticas desiguales. En esto, las preferencias de género, históricamente instauradas, juegos para varones, juegos para mujeres, juegos con tradiciones y procedencias diversas, podrían aparecer en el escenario escolar como práctica identitaria imprescindible.

El trabajo en torno a las relaciones de género tiene como propósito combatir las relaciones autoritarias, cuestionar la rigidez de los padrones de conducta establecidos para hombres y mujeres y apuntar hacia su transformación. Así, las cuestiones de género atraviesan todos los contenidos, asuntos y cuestiones escolares trabajados en las diferentes áreas y ámbitos. Por ejemplo, a través del análisis de noticias, publicidades o textos literarios tanto en lo que se refiere a los personajes e historias como respecto de las reglas del idioma, se puede percibir las perspectivas de género, evidenciando las diferencias pero admitiendo las complementariedades ente lo masculino y lo femenino.

Las prácticas de lenguaje también pueden ser revisadas en este sentido. Hace varios años ya que comunidades lingüísticas que no tienen estructuras léxicas propias para el masculino y femenino (que sí es el caso del castellano) han optado por dar visibilidad a los femenino haciendo referencia a los niños y las niñas, hombre y mujeres. Si bien el genérico masculino ha sido, y continúa siendo, ampliamente aceptado por el uso, no podemos dejar de sostener que la lucha de las mujeres por conquistar espacios de igualdad bien merece ganarse un lugar especial en las prácticas nominativas. Otorgar nombre es otorgar identidad, entidad, existencia: de ello se trata, justamente.

Recomendamos visitar la página web Aula intercultural, en http://aulainter-cultural.org/article.php3?id_article=1057

Allí se encontrará un interesante análisis sobre el sexismo en el lenguaje y sobre el uso del género en la oralidad y la escritura y recomendaciones para tener en cuenta.

En Ciencias Sociales, por ejemplo, en Geografía el estudio de los movimientos migratorios hace posible incluir perspectivas de género, analizando sus consecuencias en las configuraciones familiares, en las ocupaciones profesionales y en la ocupación de los espacios sociales. El tema no se constituye sólo en un contenido específico de Geografía sino que cuestiones sobre ciudadanía e identidades se ponen en juego como ejes transversales. Los niños y las niñas también pueden ser sujetos migrantes, introducir en el jardín y las escuelas los relatos de sus viajes, los de sus familias, permite ubicarlos en un contexto de realidades diversas y cambiantes que construyen la diversidad.

A propósito nos dice Cecilia Lipszyc: “La feminización de las migraciones como proceso autónomo y no asociativo (cuando las mujeres migraban para acompañar al resto de la familia) es algo de lo que se habla desde hace unos diez años aproximadamente. En

la Argentina, durante los siglos XIX y XX hubo mujeres que migraron solas, pero eran muchas menos y estaban invisibilizadas. En cambio sí recogen estos casos el cine y la literatura, y los mejores ejemplos son la Catita de Niní Marshall y los diarios de viaje de las maestras bostonianas traídas por Sarmiento. Esta forma masiva de migración femenina actual, que en muchos casos supera a la de los varones, tiene su base en las condiciones económicas de los países expulsos.

Recomendamos visitar el la página de internet Agenda de las mujeres, ubicada en la siguiente dirección: <http://agendadelasmujeres.com.ar/index2.php?id=3¬a=2085>

Por otra parte, en Historia es posible abordar los contenidos desde una perspectiva de género, considerando la diversidad de comportamientos de hombres y mujeres a lo largo del tiempo, en función de cada cultura, época, generación y lugar donde viven, ayudando a entender la relatividad de las concepciones tradicionalmente asociadas a lo masculino y a lo femenino.

Las luchas sociales de las mujeres por su emancipación, al igual que las luchas de resistencia de los pueblos originarios, no encuentran aún su lugar en la historia. Ellas acompañan, bordan banderas, organizan tertulias para que los hombres deliberen sobre la libertad, ofrecen su casa para cantar el himno, o engendra grandes hombres. Pero su protagonismo, como el de Juana Azurduy o Juana Manso o Carola Lorenzini (primera mujer aviadora) es invisibilizado desde las páginas de la historia que se enseña en las escuelas.

Recomendamos la visita de la página web Educar, que aporta excelentes orientaciones respecto de lo señalado, en la siguiente dirección electrónica: http://educ.ar/educar/docentes/cs_sociales/egb1/final.jsp?url=SOC_EGB1/S_01_05P.HTML&area=2&nivel=2&id=110413&tipo=92269&contenido=31.

Algo similar podríamos decir respecto al lugar que les corresponde a los/las docentes. Las relaciones de género se pueden trabajar en cualquier situación de convivencia escolar en la medida en que los profesores y profesoras no miren estas relaciones desde una perspectiva sexista que convierte en profecías autocumplidas, comportamientos y patrones de género. El profesorado debe prevenir los modos en que los juegos, las tareas escolares y la organización del material de estudio puedan llevar a reproducir los estereotipos asociados al género. Y al mismo tiempo promover el respeto, la comprensión sobre la inmensa diversidad de formas de ser hombre y mujer.

Las situaciones de convivencia escolar son una oportunidad para introducir cuestionamientos a los estereotipos asociados al género; así por ejemplo los y las docentes deben prestar atención a la violencia sexista, tanto material como simbólica¹². Estos hechos podrán ser objeto de reflexión y discusión por parte de la comunidad escolar para prevenir situaciones similares y garantizar el respeto al otro/a, ya sea en las formas consagradas o en las menos convencionales de ser hombre o mujer. Los y las docentes pueden ser quienes propicien entonces el derecho a vivir y expresar su sexualidad de modo que pueda ser entendido y respetado tanto por los niños y niñas como por los/as jóvenes y adultos.

¹² Con violencia sexista material o simbólica nos referimos a situaciones donde se usa la violencia y la coerción física hacia las niñas y los gay aprovechando la posición de fuerza que tienen los varones heterosexuales. Recordemos los casos de abuso en las escuelas son realmente más frecuentes de lo que pensamos. Algo similar ocurre con la violencia que se ejerce simbólicamente, el trato peyorativo de nenita, mariquita, machona, puto, puta no dejan más que traslucir situaciones que los/las docentes no deberían dejar pasar .

Tal como venimos expresando, el binarismo de género construye los polos varón-mujer como dicotómicos, dentro de una matriz heterosexual que considera problemáticos y desviantes aquellos padrones que no encuadran con la polarización, corriendo el riesgo de desautorizar e invalidar otras formas de ser y sentir. Por ello afirmamos que todas las formas de sexualidad son libremente escogidas, todas son legítimas y todas son frágiles ante la sanción de la diferencia. Desde esta Dirección consideramos importante que se aborde siempre la perspectiva de género en las relaciones y en la vivencia de la sexualidad, explicitando y buscando formas más abiertas comprensivas e inclusivas en los vínculos sexuales y amorosos.

Con estas reflexiones, invitamos a pensar hasta qué punto nuestras prácticas docentes no contribuyen a reproducir estereotipos sexistas, a producir dentro de la escuela relaciones jerárquicas entre varones y mujeres, a generar asimetrías desde las diferencias. También es un convite a pensarnos desde nuestra propia identidad de género, como trabajadores y trabajadoras de la educación, desde las relaciones de poder que nos envuelven, que nos mantienen sujetos/as a estructuras de dominación, como promotores de equidad en nuestros vínculos sociales, laborales y profesionales.

¿Cómo abordar la diversidad sociocultural en los contenidos de enseñanza?

Existen hoy en día considerables esfuerzos orientados a reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza desde una perspectiva intercultural. Estas reflexiones, en algunas ocasiones, han dado como resultado que la diversidad sociocultural sea tratada como un *contenido* en diversas áreas temáticas. Mencionar la diversidad es sin duda un punto de partida necesario pero también una característica de los grupos de niñas y niños con los que se trabaja en o desde el aula. Ello implica la consideración de los complejos y diversos procesos de aprendizaje que atraviesan los niños y niñas, los que se apropian de los saberes legitimados socialmente, poniéndolos en diálogo con sus experiencias, conocimientos y representaciones. (Diez y Novaro, 2007)

Los procesos culturales se imbrican con los procesos cognitivos de distintas maneras: “(...) aprendemos la lengua hablada por medio de quienes están a nuestro alrededor, organizamos nuestras operaciones con números en forma congruente con el sistema de numeración usado en nuestra cultura, clasificamos objetos, personas y acontecimientos de acuerdo a las categorías significativas de nuestra sociedad.” (Carrher y Cols, 1991) Esto significa que una perspectiva intercultural implica también la consideración de los procesos culturales en el desarrollo del pensamiento lógico-abstracto de la infancia, entendiéndolos en la diversidad y complejidad con que se presentan entre los mismos niños, niñas, jóvenes y, aún, entre adultos. (Schroeder, 2001)

De esta manera, por ejemplo, las *matemáticas*, tradicionalmente reconocidas en su versión “unívoca y universalista”, nos permiten dimensionar la centralidad del trabajo desde una perspectiva intercultural favoreciendo que los niños y niñas reflexionen y comparen las diversas prácticas culturales de las matemáticas. En ese sentido, se hace posible comprender que las diferentes formas del mundo cotidiano en el que vivimos son matematizables.

Los saberes matemáticos resultan centrales para entender la realidad y se articulan con las distintas actividades cotidianas que los grupos humanos desarrollan. Lo son también en su articulación con conocimientos de otras áreas como historia, geografía y educación física en las que se juegan distintas concepciones de tiempo y espacio y unidades de medida. En ese sentido, una actividad interesante puede ser aquella

que proponga leer, construir e interpretar calendarios, de modo de poner en juego distintas unidades de medida de tiempo¹³. Pueden darse los primeros pasos hacia una enseñanza intercultural de las matemáticas observando las concepciones que desarrollan los niños y niñas sobre los números; trabajando sobre la diversidad de los algoritmos que han aprendido y que utilizan en la vida cotidiana; evaluando las diferentes situaciones a las cuales se enfrentan diariamente; aprendiendo a contar en las distintas lenguas en uso en la comunidad; usando consciente y correctamente las diversas “máquinas matemáticas” para resolver problemas de cálculo (como el cálculo mental o el uso de las manos, la calculadora y computadora, etc.) (Schroeder, 2005)

Por otro lado, la *noción de espacio* constituye otro elemento central estructurante del pensamiento, que involucra tanto las acciones territorializadas como las visiones del mundo. Dentro de las ciencias sociales, la geografía es un área de conocimientos que hace posible pensar y explicar el mundo a través del espacio geográfico, considerando paisajes, lugares y territorios. Es decir, distintos anclajes socio-espaciales referidos tanto a lo observable, como a lo significativo para los pueblos en los procesos de identificación, convivencia y producción cultural.¹⁴

Los procesos de territorialización constituyen trayectorias sociales complejas en las historias de las naciones y pueblos, en ese sentido, su abordaje representa una de ellas. Constituyen también procesos significativos para los agrupamientos humanos que disputan un espacio de localización de sus etnicidades; o que articulan intereses a través de complejas redes barriales, locales y supralocales; o que construyen y derriban fronteras relacionadas con el acceso diferencial a los bienes y servicios. Un ejercicio interesante es trabajar en la construcción colectiva de mapas, habilitando la discusión acerca de los criterios de codificación y representación del territorio local.

Los diferentes puntos de vista y formas de expresarse de los otros se pueden experimentar y valorizar a través del *arte*. En tanto aprenden que su forma de expresión no es la única, comprenden la diversidad cultural y aprecian diferentes manifestaciones del arte del presente y del pasado. Las oportunidades que tengan de manipular materiales para la creación personal (arcilla, arena, masa, pinturas, pinceles, entre otros) como ellos deseen y a su propio ritmo, permiten que vayan descubriendo la diversidad de efectos que pueden lograrse (mezclando colores, produciendo formas). Junto a ello adquirirán gradualmente las habilidades necesarias para manejar con facilidad las herramientas de la expresión plástica, experimentando algunas técnicas básicas para su producción (pintar con los dedos, con pincel, crayones, etcétera).

Las actividades de expresión musical y representación teatral también permiten construir formas de intercambio y creación colectiva, en las cuales se pueden trabajar temas o cuestiones relacionadas con las diferencias.

Así también el juego permite recuperar aquellos saberes construidos por los diferentes grupos sociales, reflejando sus historias particulares y prácticas diversas. Los juegos traen para el espacio escolar múltiples significados y sentidos. Niñas y niños juegan antes, durante, dentro y fuera de la escuela y en el juego

¹³ Se recomienda ver *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 1998.

¹⁴ Ver *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Opus cit.

se producen procesos de comprensión y conocimiento mutuo en tanto espacios de construcción y experiencia colectiva. “Por medio del juego los individuos son impulsados a establecer conexiones entre lo imaginario y lo real reflexionando sobre los papeles ejercidos en las relaciones instauradas en el grupo”. (Taborda de Oliveira et al, 2006) Observamos que los distintos grupos sociales construyen variadas y diversas formas de jugar, lo que resalta la importancia de comprender y preservar esos repertorios como así también, la necesidad de reconocer esas manifestaciones dentro de las escuelas.

Recuperar juegos, danzas, expresiones corporales, etc., de diversos grupos puede permitir indagar acerca de los lenguajes y las culturas corporales que implican y comprender sus diferentes sentidos, descubriendo los distintos significados de esas prácticas y reflexionando sobre ellas. Divulgar y abordar los aspectos corporales de las diferentes culturas permite estimular el conocimiento de los diferentes grupos entre sí.

¿Qué materiales elegimos desde una perspectiva intercultural?

Una preocupación registrada entre los/las docentes de los distintos niveles es la referida a la selección de los materiales con los que trabajar las distintas secuencias didácticas. En general, suele sostenerse con cierta insistencia la necesidad e importancia del trabajo con fuentes de información variadas, facilitando la búsqueda de referencias diversas dentro de un mismo tema, promoviendo la confrontación entre visiones y tradiciones distintas.

El uso de recursos y materiales múltiples (diversos portadores de textos, imágenes, materiales descartables, música, pelotas, sogas, palos, etc.) suscita oportunidades para trabajar desde múltiples formatos. Pero es importante tener en cuenta que, más allá del material del que se trate, el uso estereotipado o folclorizante de los mismos necesita ser objeto de cuestionamiento, atención y crítica por parte de las y los docentes.

Algunas experiencias registradas de prácticas de enseñanza interculturales nos sugieren no desestimar, cuando esto es posible, la propuesta de trabajar en el diseño de los propios materiales.

Una propuesta posible de trabajo es promover creaciones colectivas tanto de docentes como de alumnos y alumnas, en proyectos de investigación que vayan más allá de la escuela e incluso de la palabra escrita. Resulta interesante la idea de promover la confección de los propios “materiales escolares” producto de la indagación de diversas fuentes, utilizando distintos lenguajes y técnicas.

En estas producciones, así como en la selección de los distintos materiales informativos, documentales, literarios, etc., aparecen imágenes de los otros, representaciones del mundo y los grupos humanos, valoraciones por los saberes de unos y/o de otros. Entendemos que la revisión de los materiales en uso constituye una tarea central del trabajo desde una perspectiva intercultural.

Hacerse ciertas preguntas puede resultar útil en el proceso de selección de un material, por ejemplo (Walsh, 2001)¹⁵:

¹⁵ Se recomienda ver C. Walsh, (2001) Op. Cit

Uso de palabras

¿Hasta qué punto hay palabras cargadas con estereotipos o generalizaciones?

¿Cuánto de sexismo hay en el uso de las palabras?

Contextos y estilos de vida

¿Hasta qué punto se presenta a los Pueblos Originarios solo en contextos comunales y rurales? ¿Existe tendencia a folclorizar a los actores indígenas u originarios?

¿Cómo aparecen representados hombres y mujeres en los libros? ¿A qué roles aparecen asociados? ¿Cuánto, cuándo y dónde aparecen las mujeres en los libros, las imágenes?

Relaciones entre grupos culturales diversos

¿Cómo están representados los individuos o los distintos grupos culturales? ¿Se presentan nociones que sugieren que un grupo tiene más valor, autenticidad e historia que otro?

¿Hay algunas personas, y sus acciones, en los textos con quienes los niños y las niñas de distintos grupos, puedan identificarse? ¿Cómo se presentan las familias y las relaciones familiares? ¿Cuántas versiones de la historia se reconocen?

En síntesis, este trabajo intenta dar cuenta de la relevancia de pensar nuestras prácticas educativas desde una perspectiva intercultural, y para ello, como señala Delia Lerner, es preciso “aceptar que la diversidad en el aula es la regla y no la excepción, reconocer la singularidad de los sujetos en el interior de cada grupo social o cultural –sin legitimar prejuicios producto de generalizaciones mecánicas-, apreciar el valor que para nosotros tiene la cultura de los otros”.

La visión de la interculturalidad que proponemos y promovemos está orientada a suscitar la interrelación entre diferentes grupos socioculturales, afecta a la educación en todas sus dimensiones y favorece una dinámica de crítica y autocrítica, valorando la interacción y comunicación recíprocas (Candau, 2002). El trabajo educativo puede, así, crear condiciones para que las niñas y los niños conozcan, descubran y resignifiquen nuevos sentimientos, valores, ideas, costumbres y roles sociales.

Lectura recomendada

Enseñar en la diversidad¹⁶

por Delia Lerner

1. Nosotros y los otros

En las primeras líneas de su libro sobre la conquista de América –*historia ejemplar* que él elige para trabajar sobre el problema del otro-, el gran lingüista e historiador Tzvetan Todorov (1987) dice:

“Quiero hablar del descubrimiento que el *yo* hace del *otro*. (...) Uno puede descubrir a los otros en uno mismo; podemos tomar conciencia de que no somos una sustancia homogénea y radicalmente extraña a lo que no es uno mismo: *yo* es *otro*. Pero los otros también son *yos*: **sujetos** como yo, que sólo mi punto de vista separa y distingue verdaderamente de mí, porque es desde mi punto de vista que todos ellos están *allí* y sólo yo estoy *aquí*.”

Una anécdota escolar me servirá para expresar mejor lo que quiero compartir con ustedes en este primer punto: en el primer año de nuestra investigación didáctica sobre alfabetización inicial, en uno de los primeros grados en que trabajábamos, había un chico que perturbaba mucho el funcionamiento del grupo: nos interrumpía, se apoderaba del micrófono que usábamos para grabar las clases y se ponía a cantar una canción en el grabador... No había forma de “engancharlo” con el aprendizaje. Un día, antes de entrar en el aula, le pregunté: “Doménico, ¿tú te diste cuenta de que yo no soy venezolana?, soy argentina, vengo de otro país. ¿Y tú? Te pregunto porque me parece que tú también hablas de una manera diferente que los otros chicos, y como yo también hablo diferente...”. Él me miraba atentamente, un poco sorprendido. Me contó que era mexicano. Y fuimos entrando juntos a clase. Me quedé en su grupo mientras realizaban la actividad de escritura que habíamos propuesto y él también se quedó; por primera vez, pasó un rato bastante largo intentando escribir. Pude comenzar a entender cómo estaba pensando en el sistema de escritura. Ese día, Doménico dejó de pertenecer a la categoría de los “bloqueados”, una categoría que en realidad mostraba cuán bloqueados estábamos nosotros, los integrantes del equipo de investigación, porque (en el caso de unos pocos chicos, dicho sea en nuestro honor) no lográbamos entender cómo conceptualizaban la escritura. Pues ese día, Doménico se reveló: escribía silábicamente, sólo con vocales, con valor sonoro estable. Como ya teníamos algunas ideas acerca de las intervenciones que ayudaban a avanzar a los

¹⁶ Conferencia dictada por Delia Lerner en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: “Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos”. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. La Plata, 28 de junio de 2007. Este texto se publicará también en *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires, diciembre de 2007 (Año 28 - Nº 4).

chicos que tenían ese estado de conocimientos acerca de la escritura, pudimos entablar un diálogo entre la enseñanza y el aprendizaje. Doménico avanzó sin prisa pero sin pausa como “escritor” y dejó de ser el “chico terrible” con el que no sabíamos qué hacer. Pocos días después, a la salida de la escuela, me llamó y me presentó a sus padres. Supe entonces que era huérfano y que había sido adoptado por una pareja italiana, bastante mayor.

Creo que Doménico logró involucrarse en el aprendizaje sólo cuando descubrió que él no era el único “diferente” del grupo, que él y yo teníamos algo en común, los dos éramos “otros”, mirados desde la perspectiva de los demás integrantes del grupo. Los demás eran todos venezolanos y se veían únicamente como “nosotros”, no estaban colocados para nada en el lugar de “otros”. Pero nosotros sí. Creo que, de alguna manera, Doménico ya sabía que nosotros también podemos ser “los otros” para los demás.

Era yo quien tenía que tomar la iniciativa de tender un puente entre los dos, porque mi posición era más ventajosa. Él necesitaba que pasara algo que lo ayudara a actuar como alumno (y como buen alumno). Y ese algo tenía que producirlo yo, porque era “otra” para el grupo pero tenía la ventaja de estar del lado de los adultos, de los docentes. Pude tender el puente porque tenía **poder**.

Uno mismo puede estar del lado del poder o del otro lado. Una situación que me marcó mucho sucedió en la Escuela Normal, cuando cursaba 5º año y transitaba el primer bimestre de prácticas de la enseñanza, en tercer grado. Cuando terminaron mis prácticas, la maestra (que era la regente del Dpto. de Aplicación, y era considerada como la mejor maestra de la escuela) me dijo: “Mire, Lerner, Ud. es muy inteligente, pero no sirve para la Educación. Dedíquese a otra cosa.” Y me puso “DEFICIENTE”. Me costó recuperarme, porque para ese entonces ya había decidido estudiar Ciencias de la Educación. Años después, cuando comencé a leer bibliografía sobre fracaso escolar, y conocí el debate entre la Teoría del déficit (individual o familiar) y la Teoría de la diferencia, repensé esta historia. Para la maestra, yo era “otra”, en este caso porque enseñaba de una manera diferente de como ella entendía la enseñanza y, como era diferente, era deficiente.

En síntesis, a cualquiera de nosotros le puede tocar ser “otro” en ciertas circunstancias sociales. Ser “otro” implica ser diferente en algún sentido (o, simplemente, **hacer** algo diferente). Y **toda diferencia puede ser considerada como déficit, depende de quién tenga el poder y de cómo lo use** (conciente o inconcientemente). En la relación docente-alumno, esta cuestión es crucial.

2. El aula: un conjunto de personas diferentes

Si hay algo semejante en todas las aulas, es precisamente que **en todas reinan las diferencias**. En escuelas de clase media, nuestra experiencia y nuestras investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del sistema de numeración y del sistema de escritura muestran con claridad que en un primer grado coexisten habitualmente chicos que han hecho recorridos muy diferentes, que han dotado de sentidos diferentes a cada uno de esos objetos culturales, que se encuentran en diferentes estados de conocimiento con respecto a ellos. Lo mismo ocurre en otros sectores sociales. Otros ejemplos venezolanos:

32

- Estábamos en el tercer mes de clase de primer grado, en una escuela ubicada en lo más alto de un cerro (en la zona más pobre ya que, en los barrios marginados, los servicios disminuyen a medida que se sube el cerro). Yo estaba explicando una actividad y mis ojos se cruzaron con los

de un chico que estaba mirando fijo hacia la etiqueta de una caja que yo tenía en la mano. Lo miro interrogativamente y él me dice: "Ay, perdón, es que desde que aprendí a leer, **tengo** que leer todo lo que veo, no puedo evitarlo". Así fue como nos enteramos de que Luis Darío ya sabía leer.

- Una nena de ese mismo grupo escribía desde muy poco después del comienzo de las clases en forma silábico-alfabética, es decir que estaba notablemente más avanzada en la construcción de la escritura que casi todos sus compañeros. ¿Cómo se explicaba esto? Al entrevistar a la mamá, nos enteramos de que ella trabajaba como auxiliar en una peluquería y quería formarse como peluquera. Llevaba todos los días revistas a su casa y su hija, Rosa María, que hacía las veces de "cliente" para que ella pudiera practicar diversos peinados, le sostenía la revista. La mamá iba señalando en el texto las instrucciones y las iba llevando a la práctica. Rosa María seguía con la vista el señalamiento y sacaba sus conclusiones... De este modo, fue aprendiendo mucho sobre la escritura, y también aprendió que leer tiene sentido para el desarrollo de la propia vida.

¿Cuál es la "moraleja" que podemos extraer de todo esto? **El sector social de origen no determina mecánicamente las posibilidades de aprendizaje de los chicos. Encontramos diversidad en todos los sectores sociales.**

Por supuesto, algunas generalizaciones son productivas como puntos de apoyo para prever la enseñanza: por ejemplo, saber que los chicos del grupo con el que estamos trabajando han tenido menos contacto con lectores y escritores que chicos de otros sectores sociales es importante para intensificar la lectura en el aula, para brindar acceso a aquello a lo que pueden tener menos acceso fuera de la escuela. Pero es fundamental que esas generalizaciones no se transformen en pre-juicios. Lo esencial, más que caracterizar lo que les sucede a los niños de tal o cual sector social, es pensar en Doménico, en Luis Darío, en Rosa María... en esas personas **singulares** que están aprendiendo en nuestras aulas.

Cada uno de nuestros alumnos pertenece a una familia que ocupa una cierta posición social, pero esta posición social no determina mecánicamente ni las circunstancias específicas vividas por cada familia ni la forma en que cada sujeto interpreta esas circunstancias. En este sentido, me gustaría citar a Bernard Charlot (2005), epistemólogo y sociólogo, director del grupo ESCOL, que desarrolla desde hace más de una década (en Francia y últimamente en Brasil) investigaciones vinculadas con la **desigualdad social frente a la escuela**, centradas en la relación de los alumnos con el saber y cuyos resultados ponen en evidencia la necesidad de **tomar en cuenta al sujeto** y trascender así las fronteras tradicionales entre la Sociología y la Psicología. Él señala:

"Evidentemente, hay una **posición social objetiva**, pero también hay una posición subjetiva. Las dos son, a veces, completamente diferentes. La posición subjetiva es la que adopto interpretando la posición objetiva. Puedo ser hijo de inmigrante analfabeto y estar orgulloso de eso, así como puedo sentir vergüenza; puedo ser hijo de inmigrante y tener como proyecto mostrar a los otros (mis semejantes) que también nosotros tenemos valor. Hay diferentes maneras de ser hijo de inmigrante. Lo que va a tener una eficacia en la historia escolar del individuo no es directamente la posición objetiva del padre, sino lo que el hijo hace con su interpretación de esta posición. A esto llamamos **posición subjetiva social**. Ella implica todo un trabajo de interpretación, de producción y de transformación del sentido."

En una conferencia sobre "Educación y Culturas", dictada en el primer Foro Mundial de Educación de Porto Alegre, en octubre de 2001, en el cual sostuvo una tesis contrapuesta a la globalización neoliberal -la de **mundialización en solidaridad**-, Charlot se preguntaba:

“¿Respetar las diferencias culturales es organizar escuelas culturalmente diferentes o es acoger la diversidad cultural en una escuela para todos? Por mi parte, prefiero esta segunda opción. Puedo comprender que pueblos que fueron históricamente explotados, masacrados, negados en su dignidad y en su valor cultural adopten la primera opción, exigiendo que sus ancestros y ellos mismos sean culturalmente rehabilitados. Pero la mundialización-solidaridad implica una escuela que haga funcionar, al mismo tiempo, los dos principios de la diferencia cultural y de la identidad como ser humano, los principios de derecho a la diferencia y del derecho a la semejanza”.

Hace notar luego que, en el *apartheid*, lo que se les negaba a los negros sudafricanos no era la diferencia, sino la semejanza, la identidad fundamental entre blancos y negros como seres humanos. Y lo mismo sucede en otros casos. **La diferencia sólo es un derecho si se afirma con base en la semejanza, en la universalidad del ser humano.**

Por otra parte, Charlot considera fundamental el conocimiento o reconocimiento de otras culturas por parte de los alumnos. Señala que la idea de Goethe según la cual “quien no conoce ninguna lengua extranjera no conoce a fondo su propia lengua” puede ser extendida a la cultura: quien nunca se encontró con otra cultura, reconociéndola como legítima, no sabe que su cultura es una cultura; la vive como si fuera la única posible, la naturaliza, no tiene la distancia suficiente para tomar conciencia de que se trata de una cultura. En otras palabras, **la cultura de los otros no es sólo para los otros, es también para nosotros.**

En consecuencia, es preciso que la escuela permita a los alumnos comprender que la vida es diferente “del lado de afuera”, en otras clases sociales y en otros lugares, que fue diferente en el pasado y que puede ser diferente en el futuro. **Le corresponde a la escuela abrir a los jóvenes las ventanas del espacio y del tiempo.**

Es un gran desafío para la institución escolar. Aceptar que la diversidad en el aula es la regla y no la excepción, reconocer la singularidad de los sujetos en el interior de cada grupo social o cultural –sin legitimar prejuicios producto de generalizaciones mecánicas–, apreciar el valor que para nosotros tiene la cultura de los otros...

El desafío es fuerte porque aceptar la heterogeneidad es difícil para la institución escolar, dada su concepción básicamente homogeneizadora. Como nos recuerda Emilia Ferreiro (2001), desde su fundación, la escuela pública de las nuevas naciones americanas tuvo dificultades para trabajar con la diversidad. Y añade:

“La escuela pública, gratuita y obligatoria del siglo XX es heredera de la del siglo anterior, encargada de misiones históricas de suma importancia: crear un solo pueblo, una sola nación, liquidando las diferencias entre los ciudadanos, considerados como iguales ante la ley. La tendencia principal fue equiparar igualdad con homogeneidad. Si los ciudadanos eran iguales ante la ley, la escuela debía contribuir a generar esos ciudadanos homogeneizando a los niños, independientemente de sus diferencias iniciales.

Encargada de homogeneizar, de igualar, mal podía esta escuela apreciar las diferencias. Luchó no sólo contra las diferencias de lenguas sino también contra las diferencias dialectales en el habla, contribuyendo así a generar el mito de un único dialecto patrón para tener acceso a la lengua escrita.”

En consecuencia, concluye Emilia Ferreiro,

"[...] El desafío debe ser asumido por quienes tenemos la obligación de llevar siempre adelante los procesos de toma de conciencia, es decir, por los investigadores. Es indispensable instrumentar didácticamente a la escuela para trabajar con la diversidad. Ni la diversidad negada ni la diversidad aislada, ni la diversidad simplemente tolerada. Pero tampoco la diversidad asumida como un mal necesario, o celebrada como un bien en sí mismo, sin asumir su propio dramatismo. Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica: ése me parece ser el gran desafío para el futuro."

Ahora bien, saber que para la escuela no es fácil trabajar con la diversidad obliga a preguntarse **qué condiciones es necesario crear para que todas esas personas singulares -en cada una de las cuales se cruzan múltiples rasgos culturales, familiares, personales... - puedan efectivamente aprender.**

3. Condiciones didácticas

La primera condición es **compartir el poder lingüístico.**

Como ustedes saben, la relación entre lenguaje y poder es estrecha. Hablar en la variedad dialectal prestigiosa en un lugar y en un momento determinados es ejercer un poder. No hace falta decir que es esta variante la que predomina en la escuela.

Voy a dar un ejemplo extremo, porque no se trata de variedades de una misma lengua sino de lenguas diferentes. En relación con esta cuestión, no puedo dejar de citar los trabajos del Cresas (Centro de Investigación de la Educación Especializada y la Adaptación Escolar), que dependía de la "Subdirección de la Infancia Inadaptada" (denominación que expresa por sí misma la posición dominante en esa época), la cual "preocupada por prevenir la inadaptación y por prestar apoyo pedagógico a los deficientes", creó este Centro de investigación en mayo de 1969.

El equipo de investigación que produjo ese libro extraordinario e injustamente poco conocido que es "El fracaso escolar no es una fatalidad" (1986) trabajaba en comunidades donde había muchos inmigrantes. Al analizar los prejuicios imperantes, las investigadoras se preguntaban: ¿Por qué tildan de deficiente lingüístico a un niño que hace las compras y sirve de mediador a toda su familia? ¿Por qué un niño del Maghreb, capaz de llenar los formularios de Seguridad Social y desenmarañar cuestiones administrativas harto complicadas, no sabe resolver un problema? ¿Cómo se explica que un niño pueda cruzar todo París en subterráneo, seguir un itinerario complejo, desarmar una bicicleta con motor y volver a armarla y sea incapaz de hacer una ficha de matemática? **¿Dónde está la deficiencia?**

En relación con los migrantes, se suponía que la enseñanza debía tener lugar sólo en francés, para que la lengua materna no obstaculizara el aprendizaje de la nueva lengua. Incluso se aconsejaba a los padres no hablarles a los hijos en lengua materna, para que estuvieran obligados a hablar en francés. Sin embargo, las investigadoras pensaron que, lejos de constituir un obstáculo, el desarrollo de la lengua materna debía favorecer el aprendizaje del francés:

"Ya habíamos notado en otros lugares que los hijos de inmigrantes universitarios o refugiados políticos (por ejemplo, portugueses o griegos) eran bilingües y a los 4 años se desempeñaban mucho mejor en las dos lenguas que los niños que hablaban un solo idioma [...]."

Entonces, oponiéndose a los defensores de la teoría de la deficiencia socio-cultural de los chicos de clase baja, migrantes para colmo, decidieron hacer una experiencia en un jardín de infantes al que asistían niños españoles, portugueses y yugoeslavos. Utilizando situaciones de juego, emprendieron una investigación que intentaba determinar el nivel alcanzado por los niños en su lengua materna y en francés. Permítanme leerles el relato que hacen las autoras de lo que sucedió entonces:

“Al principio, los niños se rehusaron absolutamente a admitir que eran españoles, porque según decían ‘todos los españoles son idiotas’. Sus reticencias cedieron poco a poco ante la insistencia de Mercedes, una maestra española (circunstancia verdaderamente increíble para los niños). Aunque nunca les hablamos en francés, los niños continuaron respondiendo en este idioma durante muchas semanas. Luego, a medida que fue aumentando su uso del español, mejoró su comportamiento escolar general: la violencia y la inhibición dejaron paso a una actitud cooperativa y participativa. Además, progresaron manifiestamente en su manejo del francés. Frente a la magnitud de los cambios, la directora de la escuela –muy atenta al buen desarrollo de los niños, cuyas familias, condiciones de vida y futuras dificultades escolares conocía bien– preguntó si no se podía hacer lo mismo con todos los otros niños extranjeros. Una docente portuguesa se presentó espontáneamente... y se repitió el ‘milagro’. Niños que en la escuela no hablaban ni en portugués ni en francés se incorporaron paulatinamente al grupo, se mostraron más activos o calmos y empezaron a concurrir a clase con alegría. Un día, un niño recién llegado exclamó sorprendido al ver que Clotilde, la maestra, se dirigía a él en portugués: *‘¡Pero tú hablas como mi madre!’*”

Desde la perspectiva de los niños, era sorprendente que la maestra, representante de ‘los otros’ pudiera parecerse a ‘nosotros’. La presencia de una maestra portuguesa en la escuela posibilitó la realización de una reunión de padres que desempeñó un papel determinante en las relaciones franco-portuguesas dentro del establecimiento, tal como lo muestra el relato de la directora:

“Todos los padres estaban reunidos en mi despacho; al principio se mostraron un poco intimidados, Clothilde estaba sentada en un sillón y yo en la sillita que reservo para los niños. El debate fue muy animado. Hablaban en portugués; los padres se expresaban con gran claridad, le hacían muchas preguntas a Clothilde y ella les respondía. Un poco aislada en mi sillita, yo alzaba la mano de vez en cuando y pedía que me tradujeran lo que decían, con lo cual provocaba la hilaridad general. [...] A partir de esta reunión memorable, ningún alumno portugués tuvo problemas insuperables ni dificultades que requiriesen la intervención de los especialistas.”

“[...] El agregado cultural de la embajada de Yugoslavia envió un maestro que hablaba el serbo-croata para que se desempeñara como animador de un taller sabatino. La música, cantos, danzas y cuentos yugoslavos sumergieron a los niños –asistían todos aquellos que así lo deseaban– en un ambiente distinto, a tal punto que cuando la madre de un pequeño nacido en Sloboda quiso retenerlo en casa un sábado por la mañana, porque ese día ella no trabajaba fuera del hogar, el niño replicó: ‘Hoy es sábado; no vamos a la escuela, vamos a Yugoslavia!’”

En 1981 ingresaron a la escuela primaria los alumnos yugoeslavos y portugueses que habían participado en esta experiencia: ninguno fracasó (en tanto que sus otros compatriotas fracasaron como de costumbre). Todos aprendieron a leer normalmente en francés.

¿Qué había ocurrido? Nosotros no nos habíamos dedicado a ‘enseñar’ francés a niños sumidos en el mutismo. En vez de eso, toda la escuela había aprendido canciones portuguesas y

yugoeslavos. Los padres venían a la escuela una vez por semana, como mínimo, y eran recibidos por personas que hablaban su idioma y les servían de intérpretes a ellos o a la escuela. De este modo, se estableció cierto diálogo, las relaciones entre las familias y la escuela cambiaron, las madres o los padres vinieron a presenciar las clases y los niños hablaron (a veces, demasiado)."

Según este grupo de investigadores, para dar respuesta a la diversidad cultural y lingüística, no había que atender de manera especial a "los diferentes" sino **modificar las actividades escolares para todos los alumnos**, franceses e inmigrantes. Esto suponía producir algunos cambios en la organización de la escuela y, sobre todo, suponía crear instancias periódicas en las que **se invertían los papeles en relación con el poder lingüístico**: era la directora y no los padres la que necesitaba pedir traducción. Padres e hijos tenían oportunidades de hablar en su propia lengua en el contexto escolar y también de recurrir a intérpretes. Todos tenían oportunidad de conocer manifestaciones culturales de "los otros".

Las investigadoras señalan la importancia que tuvieron para ellas (como para nosotros) los estudios de W. Labov (1969), quien demostró que la "privación verbal" de los negros norteamericanos es un mito, a partir de un conjunto de estudios realizados en Harlem y de transformaciones metodológicas en las situaciones de indagación que –junto a un análisis lingüístico profundo– le permitieron rebatir las afirmaciones de la Psicología Escolar norteamericana de la época.

3.1. Compartir la responsabilidad del aprendizaje

Al estudiar "los universales de las situaciones de enseñanza", Charlot señala:

"Sólo se puede enseñar a alguien que acepta aprender, que acepta comprometerse intelectualmente. El docente no produce el saber en el alumno, él hace algo (da una clase) para que el propio alumno pueda encargarse de lo esencial: el trabajo intelectual.

Un profesor puede querer 'entrar' en la cabeza del alumno para obligarlo a comprender (para hacer el trabajo en su lugar), pero eso es imposible."

¿Qué es lo posible entonces? La cuestión tiene dos caras:

- Por una parte, **la enseñanza considera e incluye los esquemas de asimilación de los alumnos, tiende puentes entre sus conocimientos previos y los que se quiere enseñar.**

Esto es válido siempre, en cualquier contexto didáctico. Cuando el grupo de alumnos pertenece mayoritariamente a grupos sociales "desfavorecidos" que, por alguna razón, tienen menos poder, es aún más importante.

Lo sabemos desde hace mucho tiempo, al menos desde los estudios de Carraher, Carraher y Schliemann en Recife, que dieron lugar a la publicación de *Diez en la vida, cero en la escuela* y, en nuestro país, desde la investigación de Emilia Ferreiro sobre "El cálculo con dinero en situación inflacionaria". En los dos trabajos se puso en evidencia cuánto sabían los chicos que trabajaban o los chicos de villa del manejo con dinero, se mostró que podían usar estrategias de cálculo mental muy económicas (como las que nosotros usamos en el supermercado para calcular aproximadamente cuánto vamos a gastar), siempre y cuando las situaciones de indagación favorecieran que ellos las

usaran. Se mostró también que estos mismos chicos fracasaban cuando la situación se planteaba como “cuentas de lápiz y papel”. En el caso de la investigación realizada en Buenos Aires, tuve oportunidad de plantear situaciones similares a chicos de clase media de las mismas edades, que se manejaban mucho mejor con las cuentas convencionales, pero que sabían mucho menos acerca del dinero y tenían más dificultad en elaborar estrategias de resolución en las situaciones más cercanas a las extra-escolares.

Ahora bien, ¿cómo tender puentes entre los conocimientos previos de los chicos y los conocimientos que queremos enseñar? Contesto con el mismo ejemplo aritmético:

- generando situaciones problemáticas a partir de las cuales los chicos puedan producir estrategias propias para resolver operaciones;
- planteando situaciones donde ellos puedan construir varias estrategias diferentes para resolver cada problema, donde puedan comparar las diferentes estrategias que han puesto en acción;
- enseñando las cuentas convencionales a la luz de las estrategias elaboradas por los chicos.

La construcción de estrategias por parte de los sujetos no sólo permite tender ese puente fundamental. Plantear situaciones que promuevan la construcción de estrategias de resolución por parte de los alumnos es siempre imprescindible porque subyacen a ellas propiedades esenciales de las operaciones, que constituyen –desde nuestra perspectiva- el núcleo del contenido a enseñar. Cuando estas propiedades (distributiva, asociativa...) se enseñan separadamente de los procedimientos de resolución construidos por los sujetos, permanecen como conocimientos aislados, repetitivos, no funcionales.

- Por otra parte –y ésta es la otra cara de esta segunda condición didáctica-, **la enseñanza toma como eje la necesidad de involucrar al alumno como sujeto cognitivo.**

Como señala Brousseau (1994), “la relación didáctica se establece esencialmente cuando un profesor acepta que se le delegue la responsabilidad social de **hacer aprender un saber** dado a un alumno que a priori no tiene ninguna necesidad de aprenderlo, ninguna razón y ningún deseo de hacerlo”. Es responsabilidad de la enseñanza entonces hacer vivir el saber en el aula preservando su sentido y apelar al alumno para que entable una relación con el saber posicionándose como sujeto cognitivo. El problema didáctico crucial es generar condiciones para que el alumno pueda comprometerse con el aprendizaje.

Esta condición, imprescindible en todas las aulas y para todos los alumnos, adquiere un matiz específico cuando pensamos en enseñar en la diversidad.

Los trabajos realizados por Charlot y sus colaboradores (1993) en Francia mostraron que la intención predominante en alumnos de medios populares –muchos de ellos hijos de migrantes- es estudiar para aprobar, no para aprender. Si bien este proceso se da sobre todo en la escuela secundaria, también tiene una cierta presencia en la primaria. Además, hay algunos chicos que no entienden por qué están en la escuela, alumnos que están presentes físicamente, pero no “entran” en las lógicas específicas de la escuela.

Estos investigadores procuraron también comprender **qué significa para un alumno aprender**. Para algunos, es hacer lo que el docente les pide (portarse bien, ser prolijo...) y pasar mucho tiempo

con libros y cuadernos, por lo cual esperan una retribución –una buena nota-. Ellos hacen una fuerte distinción entre el aprendizaje en la escuela y fuera de ella: aprender en la escuela es oír y repetir, en tanto que aprender en la vida es tener experiencias y reflexionar sobre ellas. El buen alumno es definido por ellos sin referirse al aprendizaje. En cambio, para los que realmente son buenos alumnos, aprender es adquirir conocimientos, entrar en nuevos dominios del saber, comprender mejor el mundo y sentir placer al hacerlo.

Charlot y sus colaboradores subrayan que la idea de que se aprende “oyendo y repitiendo” hunde sus raíces en una situación de dominación. Son los dominados los que deben escuchar, hacer lo que se les manda, los que reciben una retribución por el tiempo de trabajo y para ellos lo más importante es aprender lo que les posibilita la supervivencia. Y agregan:

“Para adquirir el saber es preciso entrar en una actividad intelectual, lo que supone el deseo de hacerlo. Y a partir de ahí se puede plantear de otra manera la cuestión sociológica: el deseo de aprender lo que se puede aprender en la escuela y la facilidad para entrar en las normas de las actividades escolares no son las mismas en todas las clases sociales. Pero, si los chicos de los medios populares no están condenados al fracaso, si la escuela no es impotente ante la desigualdad social, **es porque un sujeto, aún cuando sea dominado, no se torna jamás en un objeto social.** Queda por saber lo que el sujeto hace con la posición en que nació, con aquello que la sociedad hizo de él.”

Queda por saber -agrego yo- qué podemos hacer desde la escuela para que el alumno opere en el aula como sujeto cognitivo, para que entable una relación personal con el saber. Esto será posible en la medida en que las situaciones didácticas tiendan a **otorgarles a todos los chicos el poder de producir conocimiento.**

¿Cómo hacerlo? Pistas importantes sobre cuáles son las condiciones e intervenciones didácticas han sido elaboradas hace ya mucho tiempo, a partir del estudio de caso realizado G. Brousseau (1986), con un niño de 8 años –Gaël– que se encontraba en situación de dificultad en el aprendizaje de la Matemática. El contenido enseñado era la sustracción y se planteaban en relación con ella diferentes situaciones problemáticas.

Lo que sorprende en Gaël es la **imposibilidad de sostener una convicción frente a una opinión contraria de otro.** Es suficiente con una contra-sugestión para provocar la duda y una respuesta casi automática: “no sé”. Se producen reiteradamente diálogos como el siguiente:

- Si te digo que no está bien, ¿pensás que tengo razón? –pregunta el investigador-
- No sé.
- Un chico decía que el resultado podía ser 47, ¿qué te parece?
- Tal vez tenga razón.
- ¿Pero qué pensás, tendrá razón o no?
- No sé.

El investigador interpreta que el niño evita el conflicto refugiándose en una posición de dependencia y de sumisión. En el plano del conocimiento, la dependencia ofrece el beneficio nada despreciable de la seguridad: el conocimiento es siempre el conocimiento **de otro** y uno sólo tiene que reproducirlo, entonces se suprime el riesgo de ser puesto en cuestión en un debate sobre la

verdad. Una única justificación es suficiente: “lo hago como me enseñó la maestra”, la autoridad ocupa el lugar de la verdad.

De este modo, la relación con el conocimiento es superficial, el niño no moviliza sus propias posibilidades cognitivas. Se acomoda a relaciones institucionalizadas que sólo demandan de su parte ritos que no lo comprometen.

La actitud de Gaël –señala Brousseau- es consecuencia de una articulación entre la situación didáctica habitual de la clase tal como él la percibe y su relación defensiva con el conocimiento. No se puede atribuir toda la responsabilidad a las actividades usuales en la enseñanza de la Matemática porque entonces sería difícil comprender el éxito de otros chicos en esas mismas actividades. Podemos pensar más bien que la forma en que usualmente se plantean las situaciones didácticas “le conviene” en la medida en que le permite escapar a la construcción de conocimientos.

El proyecto de enseñanza que se elabora entonces intenta introducir una ruptura en las concepciones de Gaël sobre la situación didáctica, planteándole una situación que exigirá de él **anticipar, asumir responsabilidades, comprometerse con el objeto de conocimiento**. Es el “juego de la caja”, en el cual se presentan problemas de sustracción como el siguiente: se sabe que hay 52 piezas (fueron previamente contadas), que 19 son redondas y las restantes son triangulares, ¿cuántas piezas triangulares hay? Se juega varias veces, conservando la estructura del problema y variando las cantidades. Cada vez, hay que asumir el riesgo de anticipar un resultado, sin hacer la cuenta, y luego verificarlo contando o bien recurriendo a otro procedimiento de cálculo.

Gaël tiene dificultades en tomar en consideración los datos e incluso las consignas. Responde al azar. Varias veces “apuesta” también al azar y luego verifica, comprobando su error. Poco a poco, comienza a controlar lo que hace y a auto-corregirse. Dice: “Hay un secreto, pero tengo que encontrar cuál es”.

El resultado al que se apunta es considerado por primera vez como una **relación necesaria: Gaël se da cuenta de que existe una estrategia que permite ganar con seguridad**. La anticipación comienza a funcionar, así como el examen a priori de varias soluciones posibles. A partir de la segunda sesión, el niño comienza a aceptar las reglas del juego: se hace cargo de un objetivo y pone en acción los medios para verificar por sí mismo que lo ha alcanzado, para arriesgar soluciones, para confrontarlas con lo que hay en la caja. Comienza a gustarle el juego de prever y verificar, aun en los casos en que no gana. Cada vez se compromete más con la anticipación, que supone poner en acción un modelo implícito.

Es así como la elección de una situación apropiada produjo la ruptura a la que se apuntaba. Por supuesto, esta ruptura es provisoria y no ha cambiado aún la relación que Gaël establece con el conocimiento. Sería necesario que este juego con el conocimiento pudiera instaurarse regularmente y proseguir en las circunstancias didácticas ordinarias.

Las decisiones que se van tomando luego obligan a Gaël a evaluar diferentes posibilidades, **es él quien debe decidir si un resultado es verdadero o falso**. A través de estas transformaciones del rol del alumno -que habitualmente no incluye la evaluación-, se va logrando que él prefiera la verdad al confort de un consenso con el maestro (es decir, a la dependencia); se va logrando que él mismo elija la verificación, a pesar de la angustia que puede producirle constatar su error.

De este modo, las condiciones de la situación didáctica propuesta impiden que el niño tome las respuestas del discurso del maestro y propician que, frente a la incertidumbre, el alumno tome

decisiones y elabore respuestas propias: que tantee, que se arriesgue a anticipar, que apueste poniendo en juego una convicción, que verifique y saque conclusiones a partir de sus errores, que evalúe cálculos de otros... Son estas condiciones las que permiten que este chico y muchos otros se involucren en el aprendizaje como sujetos cognitivos. "No se trata de hacer un discurso moralizante sobre esto sino de obtener esos comportamientos de manera efectiva. Hemos tratado de habituarlo a definirse, a reconocerse, a complacerse en la posición de constructor del conocimiento y de responsable de su convicción ante los hechos o ante el otro" –señala Brousseau-

El caso Gaël es históricamente el primero que evidencia la construcción de la noción de **devolución**, una noción que ha sido reelaborada luego pensando en el trabajo del aula, en Didáctica de la Matemática y también en Didáctica de la Lengua.

Ahora bien, para que los alumnos puedan operar como sujetos cognitivos y comprometerse con el aprendizaje, es imprescindible también asegurar otras condiciones, que sólo podré enunciar brevemente.

3.2. Superar la ficción de que el tiempo del aprendizaje coincide con el tiempo de la enseñanza.

Para aprender, los aprendices necesitan disponer de un tiempo propio en el cual puedan apropiarse de los conocimientos. Tiempo propio no quiere decir tiempo individual. Como han dicho Chevallard y otros (1997), "para que el individuo aprenda, es necesario que el grupo aprenda". La producción del conocimiento se hace siempre en grupo –"en tribu", dice Chevallard-, también en el caso de la investigación científica.

Ahora bien, en el interior de la co-operación intelectual -para que realmente exista cooperación intelectual-, es imprescindible que haya un **trabajo personal de cada uno**.

Tomar conciencia de esto obliga a detener el "desfile de contenidos" y a prever el tiempo necesario para el aprendizaje –al menos en relación con los saberes o las prácticas de las cuales es esencial que los alumnos se apropien-.

Para dar sólo un ejemplo de lo que quiero decir: en un estudio que estamos desarrollando actualmente en relación con "leer para aprender", los chicos mismos subrayan como un rasgo distintivo de la experiencia que –a diferencia de lo que habitualmente sucede- ahora tienen tiempo para pensar sobre el tema que están trabajando: para leer diferentes textos acerca de él, para tomar notas, para discutir a partir de sus notas y volver al texto a partir de los interrogantes que surgen en la discusión, para volver a un texto a la luz de lo que han comprendido al leer otros textos, para producir un escrito que sintetice lo aprendido y volver a los textos buscando llenar las "lagunas" o las inconsistencias que se hacen notar al escribir...

3.3. Articular formas de organización de la clase que permitan:

- fuerte intervención del docente
- interacción cognitiva en pequeños grupos
- trabajo personal en la construcción del conocimiento.

Por su importancia para comprometer a todos y cada uno de los alumnos con el aprendizaje, la articulación de diferentes formas de organización de la clase –colectiva, grupal, individual- ha sido objeto de un análisis específico (Lerner, D., 2002) y se le dedica particular atención al diseñar los proyectos de lectura y escritura (ver, por ejemplo, “Escribir para convencer”, en Lerner, D. y otros, 1997).

3.4. Explicitar periódicamente los conocimientos elaborados en y por la clase.

Revisar lo que se ha hecho, evocar lo que se ha aprendido y conceptualizarlo, hacer balances periódicos de lo que se sabe y de los interrogantes que están planteados, elaborar conclusiones provisionales y reconocerlas oficialmente como conocimientos compartidos... son intervenciones esenciales para el aprendizaje de todos y, en particular, para ayudar a aquellos alumnos que se han “perdido” en algún momento del proceso a reencontrarse con el conocimiento que se está construyendo, a reinsertarse en el trabajo que se está llevando a cabo (Perrin Glorian, M.J., 1993; Sadovsky, P.; 2005).

3.5. Incluir en la enseñanza todas las diversidades propias del objeto de conocimiento.

Como señala Emilia Ferreiro (2001):

“Sabemos que se alfabetiza mejor:

- a) cuando se permite interpretar y producir una diversidad de textos (incluidos los objetos en los que el texto se realiza);
- b) cuando se estimulan diversos tipos de situaciones de interacción con la lengua escrita;
- c) cuando se enfrenta la diversidad de propósitos comunicativos y de situaciones funcionales vinculadas con la escritura;
- d) cuando se reconoce la diversidad de problemas que deben ser enfrentados al producir un mensaje escrito (problemas de graficación, de organización espacial, de ortografía de palabras, de puntuación, de selección y organización lexical, de organización textual...);
- e) cuando se crean espacios para asumir diversas posiciones enunciativas delante del texto (autor, corrector, comentarista, evaluador, actor...), y
- f) cuando, finalmente, se asume que la diversidad de experiencias de los alumnos permite enriquecer la interpretación de un texto (...)

Tomar en cuenta la diversidad también en las situaciones de enseñanza es crucial para lograr que los chicos que no logran comprometerse con ciertas situaciones lo logren con otras, es esencial para abrir caminos que brinden a todos los alumnos la oportunidad de posicionarse como sujetos cognitivos, como productores de conocimiento.

En síntesis, para hacer posible que todos los alumnos aprendan, son condiciones didácticas esenciales:

- Compartir el poder lingüístico.
- Compartir la responsabilidad del aprendizaje.
- Superar la ficción de que el tiempo del aprendizaje coincide con el tiempo de la enseñanza.
- Articular diferentes formas de organización de la clase.

- Explicitar periódicamente los conocimientos elaborados en y por la clase.
- Incluir en la enseñanza todas las diversidades propias del objeto de conocimiento.

Para cerrar esta conferencia, sólo quisiera agregar que transformar la diversidad en ventaja pedagógica no es fácil, pero es posible. Tenemos que seguir produciendo conocimiento didáctico que permita avanzar por este camino.

Referencias bibliográficas

- Brousseau, Guy, *Théorisation des phénomènes d'enseignement des Mathématiques*. Tesis de Doctorado. Universidad de Bordeaux I. Chapitre II – 2. « Étude du cas de Gaël », 1986.
- Brousseau, Guy (1994): «Los diferentes roles del maestro», en Parra, C. y Saiz, I. (comps.), *Didáctica de la Matemática*. Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Carraher, T., Carraher, D. y Schliemann, A., *Diez en la vida, cero en la escuela*. México, Siglo XXI Editores, 1991.
- Charlot, B.; Bautier, É., *Rapport à l'école, rapport au savoir et enseignement des mathématiques*, en REPÈRES – IREM, N° 10, 1993.
- Charlot, Bernard, *Relação com o Saber, Formação dos professores e Globalização*. Porto Alegre, Artmed, 2005.
- Chevallard, Y.; Bosch, M. y Gascón, J., *Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, ICE-HORSORI, 1997.
- Ferreiro, Emilia, "El cálculo escolar y el cálculo con dinero en situación inflacionaria", en *Procesos de alfabetización y alfabetización en proceso*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1987.
- Ferreiro, Emilia, "Diversidad y proceso de alfabetización. De la celebración a la toma de conciencia", en *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica (Artículo publicado originalmente en Revista *Lectura y Vida*, año 15, N° 3, 1994), 2001.
- Labov, William, "The Logic of Non-Standard English", *Georgetown Monographs on Language & Linguistics*, Vol. 22, 1969.
- Lerner, D.; Levy, H.; Lobello, S.; Lotito, L.; Lorente, E. y Natali, N., Documento de Trabajo N° 4. *Actualización curricular en Lengua*. Dirección de Currícula, Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 1997.
- Lerner, Delia, "La autonomía del lector. Un análisis didáctico", en Revista *Lectura y Vida*, año 23, N° 3, 2002.
- Perrin Glorian, Marie Jeanne, "Questions didactiques soulevées à partir de l'enseignement des mathématiques dans des classes 'faibles'", en *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 13/1.2. Grenoble, La Pensée Sauvage, 1993.
- Sadovsky, Patricia, «La Teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática», en Alagia, H.; Versan, A. y Sadovsky, P., *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2005.
- Todorov, Tzvetan, *La conquista de América. El problema del otro*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1987.
- Vergnaud, Gérard, *El niño, las matemáticas y la realidad*. México, Trillas (traducción de la tercera edición publicada en francés en 1985), 1991.
- Vial, M.; Stambak, M. y otros, *El fracaso escolar no es una fatalidad*. CRESAS. Kapelusz, 1986.

Bibliografía

- Canciano, E., «Discutiendo la noción de 'déficit' en la educación del 'otro' pobre», en Frigerio, G. y Diker, G. (coords.), *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes: la habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2004.
- Candau, V. (org.), *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- Carraher, T.; Carear, D. y Schliemann, A., *En la vida diez, en la escuela cero*. México, Siglo Veintiuno Editores, 1991.
- Dirección de Educación Intercultural, Documento 0: *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. La Plata, Subsecretaría de Educación, DGCE, mayo de 2007.
- Diez, M. L. y Novaro, G., "Que se parta a la mitad". *Niños migrantes bolivianos en escuelas de Buenos Aires*. VII Reunión de Antropología Mercosul, Brasil, 2007.
- Dirección General de Normatividad, *Programa de Educación Preescolar 2004*, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Secretaría de Educación Pública, México.
- Goffman, E., *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu, 1995.
- Hall, S., "What is this black in black popular culture?", en Dent, Gina (ed.), *Black popular culture*. Seattle, Bay Press, 1992.
- Hecht, A. C., "Procesos de etnogénesis y re-territorialización de un barrio indígena en el Gran Buenos Aires". Ponencia presentada en el *Congreso Argentino de Antropología Social*, Salta, 2006.
- Kaplan, C., *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires, Aique, 1992.
- Lekerman, V., "Procesos informales de ocupación de tierras en la Ciudad de Buenos Aires. ¿Villas o asentamientos? El caso del asentamiento Costanera Sur. Los excluidos del sueño", en *Cuadernos de Antropología Social* N° 22, Buenos Aires, FFyL, UBA, 2005.
- Lipszyc, C., *Ellas viajan solas* (Entrevista realizada por Sandra Chaer) Disponible en <http://agendadelasmujeres.com.ar/index2.php?id=3¬a=2085>
- Mallimaci Barral, A. I., "Nuevas miradas. Aportes de la perspectiva de género al estudio de los fenómenos migratorios", en Cohen, N. y Mera, C., *Relaciones interculturales: experiencias y representación social de los migrantes*. Buenos Aires, Antropofagia, 2005.
- Medina Melgarejo, P., *Oralidad y Enseñanza, Memoria y Escritura*. Universidad Pedagógica Nacional. Dirección de Investigación, Ajusco. Diplomado en Educación Intercultural Bilingüe. Disponible en <http://interbilingue.ajusco.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=210>

- Ministério da Educação e do Desporto, *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, 1998
- Novaro, G; Borton, A; Diez, M. L. y Hecht, C., *Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Evaluación aceptada; en edición, 2007.
- Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: ética*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural: orientação sexual*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- Schroeder, J., "Más allá de los platos típicos: el proyecto matemática intercultural en el Perú", Cuadernos Interculturales, enero-junio, año/vol. 3, número, Viña del Mar, Universidad de Valparaíso, 2005, pp. 51-63,
- Schroeder, J., "Hacia una didáctica intercultural de la matemática", en Alfonso Lizarraburu y Gustavo Zapata Soto (comps.), *Pluralidad y aprendizaje de la matemática en América Latina*. Madrid, Morata, PROEIB Andes, DSE, 2001.
- Stern, F. A., *El estigma y la discriminación: ciudadanos estigmatizados, sociedades lujuriosas*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2005.
- Taborda de Oliveira, M.; Ferreira Alvin C., "Uma experiência de construção do currículo escolar para la Educação Física: dos amarras da tradição à tentativa de reorientação", en Taborda de Oliveira, M. (org.), *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas, Autores Associados, 2006.
- Trigo Aza, E., Juego y creatividad: El re- descubrimiento de lo lúdico, 2002, [disponible en internet en <http://uflo.edu.ar/academica/deportes/arcpdf/2.pdf>]
- Wainerman, C., "Padres y maridos: los varones de la familia", en Wainerman, C. (comp.), *Familia, trabajo y género*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Walsh, C., *La Interculturalidad en la Educación*. Lima: Ministerio de Educación, Programa DINEBI-FORTE-PE, 2001.

