Se encuentran juntos en este master 1ra y 2da parte del artículo que fue publicado por el editor en dos números consecutivos.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: un camino hacia la igualdad de oportunidades.

Maria de los Ángeles Sagastizabal- Claudia Perlo

FUNDAMENTOS

Tradicionalmente la educación era concebida como agente de la uniformización cultural: la escuela debía asimilar a los diferentes. Este rol lo cumplió la escuela con la “asimilación” de los inmigrantes europeos a nuestro país, y trató de cumplirla con los grupos indígenas, no sólo en Argentina sino en toda Latinoamérica. La cultura dominante se imponía como el único modelo posible, y la discrepancia con el mismo constituía la marginalidad.

Esta concepción fracasó en la tarea de integrar en la sociedad global a los “otros”.

La escuela transmisora de la cultura occidental urbana no logró la misma eficacia en otros contextos culturales, problema que se ha incrementado actualmente en muchos países europeos luego de la descolonización de la década del 60, debido a la inmigración masiva de contingentes asiáticos, africanos y de otras procedencias a las principales ciudades.

Simultáneamente en Latinoamérica el indígena dejó de ser una realidad lejana del “interior”, de algunas provincias o de otros países, para convertirse en una presencia cercana. Las migraciones internas a las grandes ciudades de pobladores indígenas y “criollos” y la inmigración procedente de países limítrofes heterogeneizó más la población “europeizada” de las ciudades portuarias. La escuela urbana enfrenta así otro problema, atender una matrícula culturalmente diversa, tarea para la cual la institución y los maestros no están formados.

Surgió así lo que denominamos “pseudoadecuación”, caracterizada por mecanismos que hasta hoy se siguen aplicando, tales como constitución de grupos “homogéneos” en secciones de grado que responden a algunas de estas características: escolarización previa, resultados obtenidos en determinados tests, repitencia. En estas secciones se establecieron criterios didácticos tales como disminución y simplificación de contenidos curriculares, menores exigencias para la promoción, tratamiento secundario de determinadas disciplinas y dedicación de mas tiempo a las actividades de “socialización”. En situaciones más extremas se recurre al grado o a la escuela especial transformando así la diversidad en deficiencia.

Los resultados están a la vista, repitencia, repitencia reiterada, deserción y en el mejor de los casos, egreso con un nivel muy bajo de conocimientos en lo que constituye actualmente la escuela urbano-marginal.

Para esta situación de desigualdad, desde la educación ha surgido una propuesta que trata de generar cambios que posibiliten una escolarización efectiva, acorde con el principio democrático de la igualdad de oportunidades, considerando que la alfabetización -en sentido amplio- es una herramienta indispensable en nuestra sociedad, adquisición básica para constituirse en ciudadano. Esta propuesta es **la educación intercultural**

La Ley Federal de Educación, sancionada en la Argentina en 1993, concede el derecho a la educación bilingüe e intercultural a las comunidades aborígenes, y la expresión en el área educativa de la diversidad regional. La aplicación gradual de los actuales C.B.C para la formación docente contemplan en la formación de grado la adquisición de los conocimientos específicos que posibilitarán su aplicación.

La interculturalidad es fundamental para la construcción de una sociedad democrática en la que se superen los modelos de uniformidad y asimilación, basados en la desigualdad, la intolerancia y el etnocentrismo. Constituye, pues el instrumento más eficiente contra el racismo y la discriminación.

En “Educación intercultural para todos los peruanos” Zúñiga Castillo expresa al respecto:

“Concebimos la interculturalidad como el principio rector de un proceso social continuo que intenta construir relaciones dialógicas y equitativas entre los actores pertenecientes a universos culturales y sociales diferentes, sobre la base del reconocimiento del derecho a la diversidad.”¹

La pertenencia cultural está principalmente determinada por la etnia, la historia y la lengua, pero el hombre como ser social también pertenece a grupos conformados por su medio, su religión, su clase entre otros y múltiples factores.

Estos grupos crean y recrean valoraciones, comportamientos, representaciones, lenguajes que les son propios, que los caracterizan y que transmiten, pero que se enriquecen a través del encuentro con el otro.

“El diálogo entre culturas implica diálogo entre sociedades con redes complejas de relaciones que no son sólo culturales sino económicas, políticas, jurídicas, sociales; sociedades además, por lo general socialmente estratificadas. La relación entre estas culturas es conflictiva y por ello reclama interculturalidad”.

“La Educación Intercultural se basa en el reconocimiento de la diversidad sociocultural, la conciencia y reflexión críticas, la participación e interacción”.

“La interculturalidad propiciará al mismo tiempo el fortalecimiento de la propia identidad cultural, la autoestima, el respeto y la comprensión de culturas distintas”.²

¹Zúñiga Castillo M. *Educación Intercultural para todos los peruanos*. Revista Tarea, Lima, nov.1995. p.40.

²Zúñiga Castillo, M. o.c.p. 41.

Todo grupo cuenta con un saber social que regula sus comportamientos y que está profundamente internalizado. Con este saber se prepara para la función prevista o asignada a sus miembros en sus diferentes edades. En algunos casos existe menor distancia entre la cultura del niño y la esperada por la escuela, aunque en otros esta distancia es tan acusada que provoca, conjuntamente con otros factores, el fracaso escolar.

Comúnmente los docentes señalan como uno de los mayores obstáculos en su tarea, los problemas de aprendizaje que presentan sus alumnos. Según ellos esta es la causa principal del fracaso escolar. De este modo la escuela demanda profesionales que resuelvan dichas problemáticas, o bien deriva los problemas a otras instituciones. También solicita la creación de cargos de maestros especiales en las escuelas comunes o en las especiales.

Desde esta concepción los problemas de aprendizaje no parecen guardar relación directa con la enseñanza. Nos preguntamos aquí si los obstáculos que los maestros “ven” como problemas de aprendizaje son tales, o bien si son al menos en parte, problemas de enseñanza.

Esta dificultad de relacionar el fracaso escolar con una intervención didáctica que ignora la diversidad cultural nos advierte una vez más sobre la necesidad imperiosa de trabajar reflexivamente a través de la formación y práctica docente.

ASPECTOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE ACTUAL

Tradicionalmente, en la formación docente las materias del área pedagógica estuvieron organizadas desde un enfoque teórico que no permitía un análisis crítico de la realidad del aula. Consecuentemente, entre los docentes en general, se generó un rechazo hacia toda teoría pedagógica como pura especulación desligada de lo real. De esta manera la práctica de la enseñanza resultó dominada por la rutina, y los docentes impregnados en ella se hicieron impermeables a toda teoría reduciéndose su tarea a la ejecución de un modelo didáctico que otros habían elaborado.

El docente se fue alejando de la reflexión y de la producción de nuevos conocimientos, conduciendo la enseñanza sin una teoría que la guíe. Este maestro, con escasos instrumentos para poder pensar su hacer, ligado a, y atrapado por los problemas cotidianos que no le permiten reelaborar y proyectar su tarea, no ha sido formado para pensar el hecho educativo en situaciones diversas, con sujetos diversos. Su misma formación monocultural obstaculiza aún más la posibilidad de resolver hasta los problemas cotidianos.

Por otra parte la formación docente monocultural, uniformadora de la diversidad, deja un vacío que en la práctica escolar se evidencia como falencia cuando se interactúa con grupos subculturales o con otras etnias.

La diversidad cultural y lingüística frecuentemente es considerada un elemento negativo en la educación. Los diferentes objetivos educativos por parte de la comunidad generalmente son desconocidos por los docentes, como así también las reglas y modos de comunicación de sus alumnos. La desinformación con respecto a la comunidad, o estereotipos con respecto a ella, la desvalorización de los saberes tradicionales, que no se integran en su labor educativa; los materiales de enseñanza monoculturales que presentan sólo el modelo étnico y cultural dominante, son algunos de los problemas más frecuentes que enfrenta el docente formado monoculturalmente.

Esta problemática resalta más aún en los establecimientos cuya matrícula está compuesta por alumnos que responden a otras pautas culturales, por lo que reflexionar sobre dicha problemática en estos contextos se torna indispensable.

En el sistema educativo las renovaciones científicas producidas en las ciencias del hombre -pedagogía, psicología, antropología, sociología- no han logrado penetrar más que marginalmente, las prácticas docentes siguieron atadas en su mayoría a modelos tradicionales.

En algunas circunstancias, incluso las nuevas orientaciones son enseñadas con las mismas metodologías tradicionales, de manera tal que pareciera que el docente maneja discursivamente algunos cambios pero no su utilización y su aplicación en el aula. Por ello decimos que es posible y más fácil un cambio a nivel del discurso pedagógico, pero ello no implica necesariamente un cambio a nivel de la práctica cotidiana.

Dichos cambios que hemos denominado discursivos no han pasado más que por adherir mecánicamente a modas y slogans pedagógicos, sin tener claro lo que dichos cambios significan, produciéndose de esta manera prácticas disociadas.

El aprendizaje de discursos teóricos no basta para el autoreconocimiento y para realizar prácticas alternativas. Es necesaria una metodología de formación docente que permita el reconocimiento de las prácticas. Tampoco es suficiente el poder reconocer la práctica, sino que además deberá sumarse el esfuerzo de ir instaurando nuevas prácticas.

APORTES DESDE LA ANTROPOLOGÍA A LA FORMACIÓN DOCENTE

Los aportes de la antropología constituyen los instrumentos conceptuales indispensables para la formación del maestro intercultural. Sólo puedo interactuar, aceptar al “otro” cuando lo comprendo y valoro, cuando despojado de etnocentrismo puedo “entender” su mundo.

Apreciar lo humano en su totalidad, comprender al hombre como un constructor de culturas y sociedades, únicas por su carácter humano y diversas por sus múltiples plasmaciones, es quizá uno de los conocimientos más completos. Relevante la inmensa gama de lo cultural, las posibilidades de adaptación, creación y recreación tanto en el mundo material como simbólico, permite dimensionar al “otro” como una expresión de las múltiples manifestaciones posibles del hombre que, por lo tanto, enriquece el patrimonio cultural, en general y en particular.

La diversidad cultural implica un estar y relacionarse con el mundo desde distintos ángulos, desde diferentes perspectivas, perspectivas que amplían y enriquecen la propia. La enriquecen al relativizarla, pero también al profundizarla. Mi propia cultura adquiere mayor significación por su confrontación con otras, adquiere otra dimensión cuando además se reflexiona acerca de la historicidad de determinados aspectos culturales, vividos como “eternos”.

Conceptos tales como cultura, subcultura, cosmovisión, orientación de valor, etnocentrismo, relativismo cultural, entre muchos otros, resultan conceptos fundamentales para ser transferidos al docente que debe actuar en medios multiculturales.

Si bien los conceptos antropológicos son básicos para la formación y reflexión, el desafío de la formación del maestro intercultural es múltiple porque no solo estriba en generar un cambio de apreciación y actitud ante lo “extraño” y “desconocido”, transformándolo en cercano e inteligible, sino también en adecuar el quehacer docente a otros requerimientos y partiendo de otros saberes, muchas veces no reconocidos como tales por la sociedad global.

La primera tarea radica en hacer conscientes a los docentes de la “distancia cultural” teniendo en cuenta que *“los decisores y responsables de la educación frecuentemente no son conscientes de los problemas causados por la diferencia cultural y lingüística en el aula”*³. Para esto es necesario reflexionar la propia cultura y conocer la del “otro”.

HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Hemos puesto en aplicación las ideas expuestas mediante cursos de formación para maestros, directivos y supervisores en servicio en escuelas urbano- marginales y en la escuela bilingüe de la comunidad toba de la ciudad de Rosario.

Consideramos que toda mejora de la educación en contextos multiculturales comienza con la comprensión por parte de los responsables de la enseñanza acerca de las dificultades de sus alumnos. Resulta necesario pues, *“...formar a los docentes en los métodos para analizar las concepciones y los obstáculos al aprendizaje de los alumnos, y aumentar su capacidad para adaptar la enseñanza de acuerdo con esta información”*.⁴

Comúnmente en los profesorados y también en los cursos de formación de postgrado, las nuevas orientaciones pedagógicas y didácticas (teoría), son enseñadas con metodologías tradicionales (práctica). A través de esta contradicción, a veces no perceptible, la práctica se impone a la teoría. Los alumnos -futuros docentes- enseñarán no como se les ha dicho que deben enseñar, sino como se les ha enseñado. Queda presentado aquí uno de los problemas más preocupantes de la formación docente en la actualidad: la formación de los formadores.

Intentamos desde nuestro lugar revertir esta cuestión, utilizando con los docentes estrategias didácticas que guarden coherencia con la teoría que propugnamos.

El propósito de utilizar estas estrategias didácticas está ligado a la idea de que los docentes experimenten personalmente, tomando el rol de alumnos, situaciones de aprendizaje constructivistas, cuya metodología pudieran transferir posteriormente a su tarea en el aula.

Las teorías constructivistas del aprendizaje en general convergen con los principios de la educación intercultural por la importancia que le asignan al medio social como generador de conocimiento en el proceso del aprendizaje (Vygotski). Toman como punto de partida los preconceptos del niño, que reflejan en parte el saber de su grupo de pertenencia y por la búsqueda de aprendizajes significativos que integran el conocimiento individual y social.

³ GAGLIARDI, R; *Un modelo integrado para la formación docente en contextos multiculturales.Nº1*. OIE-UNESCO.Ginebra. sept.1994, pp. 9-10.

⁴GAGLIARDI, R. o.c.,p.7.

Por lo cual la formación docente que postulamos tiene las siguientes características:

Formación a la medida: entendiéndola como una capacitación que responde a una problemática concreta y que le pertenece al grupo involucrado. Es decir los docentes trabajan sobre las dificultades de enseñanza y aprendizaje, a partir de los datos recogidos de sus propios alumnos, y sus características culturales.

Formación continua: considerándola no como una mera actualización de contenidos, sino como una revisión de la formación docente recibida y de una evaluación permanente de su práctica en el aula.

Formación estratégica: entendiéndola como un proceso por medio del cual, partiendo de situaciones problemáticas cotidianas se pueda llegar a la construcción de estrategias didácticas alternativas. De esta manera la capacitación docente no cumple sólo un papel de mayor capacitación, sino que a través de ella se busca la construcción de alternativas institucionales y didácticas que permitan alcanzar soluciones para la problemática estudiada desde el marco teórico que la guía.

Los maestros y directivos que participaron desarrollan su tarea en escuelas que comparten una serie de problemas comunes: ubicación urbano-marginal, altos porcentajes de repitencia especialmente en los primeros grados -el mayor obstáculo de aprendizaje lo constituye la adquisición de la lecto-escritura-, desgranamiento y deserción, egresados con bajo nivel de aprendizaje.

A través de entrevistas a los padres de los alumnos de las situaciones estudiadas, se relevó que el objetivo que le asignan principalmente a la escuela es el de brindar “alfabetización” a sus hijos, para una mejor inserción en la sociedad global (“ser alguien”).

Entre los docentes, como se ha señalado el aspecto que se detectó como obstáculo mayor en el aprendizaje de los alumnos, fue la adquisición de la lecto-escritura, dificultad vinculada entre otros factores con el método de enseñanza empleado.

Por lo cual los cursos de capacitación para los maestros se orientaron principalmente al tratamiento de estas cuestiones. Los cursos atendieron al diagnóstico de la comunidad precedente, por un lado, y por otro, a las demandas manifestadas puntualmente por los docentes de las escuelas que participaron en la investigación, demandas concernientes a la didáctica. En lo cultural se respondió a un conjunto de interrogantes. Interrogantes sentidos como diferencias con el “otro”, diferencias que al no ser objetivadas, analizadas y comprendidas constituyen una “barrera”: Para aceptar al “otro” sobre todo hay que conocerlo y conocerse.

El objetivo principal de los cursos destinados a los docentes era lograr adecuaciones institucionales y didácticas para responder a las expectativas de la comunidad haciendo más efectiva la acción escolar.

En los cursos se abarcaron tres áreas diferenciadas pero interrelacionadas, “diversidad cultural y escuela”, “teorías y métodos de enseñanza de la lectoescritura, con especial referencia al enfoque psicogenético” y “estrategias didácticas”. Su integración debía plasmarse en la elaboración de “proyectos operativos” por parte de los docentes.

De los contenidos abordados presentamos brevemente los que fueron de mayor interés para los participantes.

Respecto a la lectoescritura:

La preocupación por el éxito o fracaso en la enseñanza de la lectoescritura cobra real sentido, en tanto el aprendizaje de ésta es considerado de alta significatividad social.

El lenguaje escrito es producto de una historia cultural y no un resultado de la evolución biológica. La lectoescritura es una práctica cultural, está inserta en la vida de cada niño y su grupo o familia de un modo particular. La lectoescritura implica la interacción de las personas con la palabra escrita, pero existen diferentes maneras de estar alfabetizado.

En cada sociedad las coyunturas históricas varían y con ellas el contenido de la lectoescritura y su significación social dentro del grupo. La lectura y la escritura ocupan diferentes lugares en la organización social de las culturas contemporáneas. Con esto queremos señalar que existen diferencias en la forma en que el lenguaje escrito entra en la vida social de la comunidad.

La lectoescritura sólo puede entenderse cabalmente cuando se toma en cuenta el contexto socio- cultural, dentro del cual el lenguaje escrito es utilizado.

*"El desarrollo de la habilidad para leer y escribir implica el aprendizaje en la manera de participar en un conjunto organizado de prácticas que incluyen la utilización de materiales escritos como aspectos de las actividades particulares"*⁵

En nuestra sociedad occidental urbana la escritura forma parte de nuestro mundo social, es un elemento omnipresente del paisaje urbano, su presencia se impone al niño. La influencia de los medios de comunicación masiva, especialmente la televisión, y de los sistemas de comercialización apoyados en la publicidad oral y escrita, con logos de marcas nacionales e internacionales, marcas y etiquetas en todos los productos de consumo, carteles comerciales, entre otros recursos, hacen de la lectoescritura una práctica cultural.

La educación formal debe proporcionar nuevos instrumentos que atiendan a una sistematización del conocimiento poseído por el niño, dentro de los contextos para su empleo.

Durante los cursos se utilizaron con los docentes estrategias didácticas que provocaran reflexiones a la vez que hicieran posible el desarrollo de este marco teórico. A continuación y a modo de ejemplo presentamos alguna de ellas.

Una de estas estrategias consistió en la realización de la siguiente consigna: *"Hemos decidido dejar en desuso la escritura en nuestra sociedad, por lo que les encargamos a los Sres. maestros confeccionar un listado de actividades que dejarán de realizarse por tal motivo"*.

Los docentes reunidos en grupos confeccionaron un listado. Al realizarse la puesta en común sorprendió la extensión del mismo como así también las consecuencias sociales que implicaría abandonar la escritura en múltiples y variadas dimensiones que se explicitaron a partir de esta reflexión.

A partir de esta actividad los docentes tomaron consciencia tanto de la significación social de la lectura y la escritura como de las consecuencias socioculturales del fracaso escolar.

⁵ ANDERSON, A y TEALE, N. *La lectoescritura como práctica cultural* en Ferreiro, E y Palacio, G (comp.) *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI. Buenos Aires. 1986. p 272.

En otra jornada propusimos a los maestros que elaboraran una composición anónima donde relataran sus primeras experiencias de aprendizaje de lectura y escritura. Mediante esta actividad pretendíamos que los docentes, en primer lugar hicieran suyo, se apropiaran del problema de la adquisición de la lectoescritura y además, que intentaran recordar sus primeras hipótesis sobre este objeto, describiendo sus éxitos y fracasos. En síntesis, que se comprometieran e implicaran en el problema actual de sus alumnos, partiendo de su experiencia pasada.

Por otra parte queríamos descubrir si las primeras experiencias de lectoescritura de los docentes se habían originado con el aprendizaje escolar, o si habían comenzado antes de iniciar la escuela. Además pretendíamos saber si en dichas experiencias había vivencias y sentimientos de éxito o fracaso. Finalmente queríamos que los docentes recordaran los procedimientos de enseñanza mediante los cuales ellos habían aprendido a leer y escribir.

A partir de la lectura conjunta de las composiciones pudimos apreciar cómo los recuerdos acerca del aprendizaje de la lectoescritura se remiten en algunos casos a experiencias escolares, y en otros, a vivencias extraescolares que muestran la significación social de la lectoescritura. Por otra parte advertimos como dichos procesos están ligados fuertemente a emociones, a sentimientos ya sean de éxito o de fracaso. Quizá este sea el motivo por el cual en un primer momento dicha actividad generó resistencia y requirió esfuerzo traer a la memoria las experiencias. Cabe destacar cómo varias de ellas están ligadas a situaciones de temor, de examen o prueba en el momento de comenzar a leer y escribir.

También se pueden apreciar algunas hipótesis que manejaban estos maestros cuando niños ¿cómo dibujar sobre las rayas (renglones)? ¿Mi tía vive en el departamento f. (sonido de la letra) o en el efe? El cartel que se encuentra subiendo la escalera (texto), ¿debe indicar dicha acción? (objeto).

Se mencionan algunas actividades, a las que no se encontraba, ni se encuentra el real sentido de su realización.

También se señalan algunos aprendizajes extraescolares que tomaban en cuenta y preparan para el aprendizaje escolar (realización de palotes, grafismos, etc.).

Es importante comentar la frase de aquel docente que expone su experiencia de fracaso en la escuela y que se atreve a revelar el sentimiento de vergüenza y angustia que le provocó aquella experiencia escolar por la que hoy pasan gran número de sus alumnos.

El resultado de esta estrategia resultó importante. A partir de la lectura de las diversas experiencias se creó un clima de trabajo basado en la sinceridad, reflexión y cooperación. De esta manera la adquisición de la lectoescritura dejó de ser un problema de “otros” para ser de “nosotros”.

Respecto a los aportes desde la antropología: Se basaron en la revisión de los conocimientos y experiencias de los docentes acerca de sus alumnos y el medio sociocultural del que estos provienen. Para esto se fueron considerando los datos obtenidos en el relevamiento previo a través de entrevistas a padres, maestros y alumnos. Parte de esta información se presentó en cuadros comparativos que permitieron objetivar la “distancia cultural” y aplicar los conceptos teóricos. Entre ellos el concepto de relativismo, que no significa una aceptación incondicional sino la comprensión que se logra a través del conocimiento del significado que cumple en determinada cultura una práctica cultural.

Porque “...para los maestros, la educación intercultural debe incluir una información sobre las culturas no solamente de tipo descriptivo, sino sobre todo de tipo genético y explicativo.” ... “Podrían así aparecer muchas similitudes, frente a problemas análogos, en las reacciones colectivas de las comunidades: lo que ayudaría a hacer desaparecer ciertos estereotipos, ciertos complejos de superioridad o de inferioridad de unos y de otros.”⁶

Este concepto permitió abordar prejuicios vigentes en nuestra sociedad con respecto a determinados sectores. El interés radicó en que las diversas conceptualizaciones abordadas se aplicaron a situaciones concretas y a un reconocimiento de lo cotidiano. No se estaban “estudiando” teorías y situaciones abstractas, sino aquellas reconocidas como propias y necesarias para explicar mejor la propia realidad. Por lo tanto se profundizaron preconceptos y vivencias insertándolas en un marco teórico que llevó a una comprensión significativa de su práctica profesional.

Al desarrollar el concepto de cosmovisión se consideró que “la forma de percibir el tiempo revela numerosas tendencias fundamentales de la sociedad y de las clases, grupos e individuos que la componen. El tiempo ocupa un primer plano en la “concepción del mundo”, que caracteriza a tal o cual cultura...”. “Si es cierto que la cultura es la segunda naturaleza del hombre, no es menos cierto que no podemos entender un tipo de estructura particular e histórica de la personalidad humana, sin haber estudiado las formas de percibir el tiempo inherentes a cada cultura”.⁷

Por lo tanto “... parece oportuno captar el fundamento último de la diversidad de ritmos de vida, el pensamiento y la acción, puesta que esa diversidad solamente representa un obstáculo para la comprensión cuando su razón de ser permanece oculta”⁸

Se analizó la orientación en el tiempo de la acción humana. La orientación que prevalece entre las maestras y que la escuela transmite como institución, es la de una acción en el presente proyectada al futuro para su significación, mientras que entre los padres y alumnos se orienta hacia el presente.

Estas percepciones diversas del tiempo, unidas a la concepción de naturaleza humana (educabilidad, destino prefijado, etc.) con una visión más fatalista por parte de los padres, permitió el abordaje de la “buena o mala suerte”, de las supersticiones y cábalas, y subsecuentemente del tiempo y espacio cerrado que le otorgan significación y potencial efectividad, conservar objetos o reiterar acciones y situaciones, aún aquellas que la primera vez fueron casuales, para obtener nuevamente los mismos resultados, en una suerte de “eterno retorno”.

Esto develó la causa de determinados comportamientos y actitudes, presentes en la mayoría de los seres humanos, con mayor o menor preponderancia en relación con determinadas circunstancias sociohistóricas y culturales. Pues “...el tiempo lineal es una de las formas posibles del tiempo social, que solamente se impuso, en cuanto sistema único de recuento, en la región cultural europea”.

⁶CAMILLERI, C. *Antropología cultural y educación* UNESCO OIE, 1985, p.161

⁷GUREVITCH, A.Y. El tiempo como problema de historia cultural, en *Las culturas y el tiempo escolar*, Ricouer, R., Larre, C. et al.. 1979. Unesco - Sígueme. Salamanca, pp. 268 y 260.

⁸GUREVITCH, A.Y. o.c p.274

Se resignificaron con respecto a la concepción del tiempo prácticas vigentes en cuanto al festejo de determinados acontecimientos, de determinados hitos o fechas personales, sociales, religiosas. Se rescató el porqué de estas prácticas y la visión del tiempo que implica, la relación entre mito y rito.

Este tratamiento del “tiempo” como concepto cultural, permitió comprender que *“...el tiempo social no comporta solamente una diferencia entre las diversas culturas y sociedades, sino diferencias, también, dentro de cada sistema socio-cultural, en función de una estructura interna”...* *“En otros términos, existe siempre en la sociedad, no un tiempo cualquiera, único y “monolítico”, sino toda una gama de ritmos sociales condicionados por las leyes de los diferentes procesos y por la naturaleza de los diversos grupos humanos”*⁹

Conocer los valores vigentes entre los padres, acerca de las cosas más importantes en la vida de una persona entre las que no prevalece el “éxito social”, sino el aspecto personal (“ser buena persona”, “ejemplo para los hijos”), como así también la valoración y expectativas con respecto a la escuela, sirvieron para revisar el prejuicio acerca de que a “estos padres no les interesa la escuela”, permitiendo entender otros puntos de vista con respecto a los “logros personales”, comprendiendo así la complejidad de las realidades socioculturales, sin caer en simplificaciones, que conllevan estereotipos.

En el caso analizado, confluyen en la apreciación de la escuela una jerarquía de valores particular, con un escaso conocimiento del mundo escolar por parte de los padres de los alumnos, que han tenido en su gran mayoría una escolarización incompleta y casi olvidada. Por lo que la función escolar se considera importante, pero está desdibujada en su aplicación real. Este reconocimiento permitió, entre otras acciones, implementar estrategias institucionales con respecto a la explicitación de normas y usos escolares que, por parecer obvios a docentes y directivos, eran considerados conocidos y compartidos por los padres.

El estudio de la familia, que era visualizada por las maestras como “desorganizada”, cuando en realidad responde a otro tipo de organización, llevó al abordaje de los diversos modos de organización familiar.

La familia extensa, matrifocal, el rol de los hermanos de la madre (tíos), la poligamia y la monogamia, el cambio y la permanencia en la organización familiar actual en nuestra sociedad, la familia “post-moderna”, constituyeron conceptos que se abordaron a partir de la reconceptualización de experiencias de vida. Y permitieron caracterizar a las familias de los alumnos como “organizadas” preponderantemente en torno a la madre, que muchas veces asume la responsabilidad económica del mantenimiento del hogar, al que contribuyen también en el cuidado de los hijos, las abuelas y hermanas de la madre, y en las que la figura del padre generalmente está menos presente.

Acerca de la valoración y el trato que se le da a los niños, aparecieron contrapuestas diversas representaciones de la infancia, por lo que se desarrolló el tema de la socialización primaria, los roles asignados al niño y sobre todo, por ser un elemento que acentúa la distancia cultural entre la escuela y la comunidad, la edad apropiada para realizar determinadas conductas sociales: para asumir responsabilidades en tareas de la casa, en el cuidado de hermanos; para la inserción laboral, iniciación sexual, maternidad y matrimonio.

⁹ RICOUER, R, LARRE,C. et al Prólogo en *Las Culturas y el tiempo*, o.c. p 9

En este caso se realizó un enfoque sociohistórico, se analizó como este aspecto ha ido cambiando en la sociedad occidental urbana, habiendo respondido en un pasado no muy lejano a modos muy similares con los vigentes en los sectores en estudio.

Por ejemplo, lo que actualmente es visto como iniciación sexual “temprana”, maternidad y matrimonio, en realidad en estos sectores urbano - marginales responde a los tiempos biológicos.

Se contrapuso este concepto con la práctica vigente entre los sectores urbanos de clase media, entre los cuales, la adolescencia, el matrimonio y la maternidad pueden considerarse “tardías” de acuerdo con las pautas que regían en estos mismos sectores hace una o dos generaciones atrás. Así lo muestra, entre otras costumbres en uso en la sociedad global que remiten a esas concepciones, el festejo especial de los "quince años" en las jóvenes. Esta fiesta simboliza su ingreso al status de "mujer", apta para el matrimonio y la procreación.

En síntesis se trató de transmitir a los maestros que *“la finalidad de la antropología consiste en ampliar el universo del discurso humano”*. *“Comprender la cultura de un pueblo supone captar su carácter normal sin reducir su particularidad.”*¹⁰

APLICACIÓN EN EL AULA DE LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Los proyectos operativos

La tarea del docente apuntó a *“...seleccionar, evaluar y adaptar los métodos de enseñanza apropiados para ayudar a los alumnos a superar sus principales obstáculos al aprendizaje”*¹¹

En este sentido la intervención didáctica en el aula se convierte en una variable de análisis de suma importancia en el momento de pensar el rendimiento del aprendizaje escolar. La intervención didáctica no tendrá que ver con la elección azarosa de un conjunto de actividades, sino con la opción de un enfoque teórico- metodológico que las guíe.

Desde el enfoque de la educación intercultural se propusieron estrategias que atendieran a las dos dimensiones que esta propuesta enfatiza, por un lado como ya hemos analizado la formación docente, por otro la adecuación curricular pues *“las currícula de educación básica son frecuentemente monoculturales, ellas están basados en la historia y creencias de los grupos sociales dominantes. Esta situación puede reforzar los sentimientos de ser discriminados de los alumnos provenientes de minorías discriminadas. Esto también puede contribuir a la pérdida de su identidad cultural y a una reducción de la auto-estima....”*¹²

¹⁰ GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 1995 p.27

¹¹GAGLIARDI, R. o.c. p.7

¹²GAGLIARDI, R. Ibidem

El proyecto operativo fue considerado la modalidad que más se adecuaba para aplicar en el aula los principios de la educación intercultural y comprobar la aplicabilidad de lo aprendido. Directivos y docentes asistentes a los cursos realizaron como tarea final integradora la formulación de proyectos operativos para implementar en la escuela.

El proyecto operativo es un instrumento que ha alcanzado importante uso y difusión en las escuelas primarias en los últimos años. Se constituye en la unidad más operativa del proceso de planificación educativa, es el conjunto de acciones y operaciones orientadas a guiar el proceso de enseñanza y, en consecuencia, el aprendizaje de los alumnos.

Esta forma de planificar la enseñanza posibilita, sin una modificación macro, generada desde el poder político administrativo, la efectivización de cambios concretos en la escuela.

La tarea ha consistido en una selección y organización de los contenidos vigentes, a partir de aquellos que permiten el enfoque y estudio desde el acontecer de la comunidad, y que además muestran tanto a los alumnos como a sus padres la importancia y aplicación de lo aprendido en la escuela. En la selección de los temas para las actividades didácticas se trabajó con los maestros en la búsqueda de los problemas que son más inmediatos y significativos para el alumno, partiendo en muchos casos del saber empírico del niño para integrarlo y estructurarlo en un conocimiento formal.

En las escuelas desde hace ya algunos años los docentes realizan experiencias en las que intentan vincular la realidad del aula con la del medio, partiendo de la “realidad del niño”, de lo “concreto”, de lo “cercano”. Sin embargo estas experiencias en muchos casos no logran generar un diálogo entre la cultura escolar y la cultura comunitaria, desvalorizando de este modo la cultura del grupo y perdiendo un recurso indispensable para el éxito en el aprendizaje.

Analizar el porqué de la difusión y aceptación del proyecto operativo en la escuela resulta de especial interés porque refleja cómo se canaliza la necesidad real de cambios educativos desde la práctica docente. El proyecto operativo, tal como se lo concibe y aplica actualmente, resulta una herramienta que responde a necesidades concretas del quehacer educativo. Consiste en un tipo de planificación temática que se implementa en el aula, por grado, por ciclos o por escuela. Prevé, como todo proyecto, una serie de acciones en un tiempo específico, para el logro de determinados objetivos.

Entre las funciones que se le asigna al proyecto escolar a través de los trabajos de campo realizados y de los resultados de una encuesta¹³ a directores de escuelas primarias prevalecen las siguientes:

- da soluciones a problemas puntuales;
- responde a demandas de la comunidad;
- enriquece la planificación escolar;
- amplía y enriquece los contenidos curriculares;
- permite la implementación de didácticas alternativas;
- descentraliza la gestión educativa.

¹³SAGASTIZÁBAL, M. *Encuesta a directores de escuela primaria* Revista IRICE N° 8. Rosario, 1994. p 115.

La formulación, aplicación y evaluación de estos proyectos por parte de los docentes, efectiviza desde la base, como una necesidad sentida, el ideal del docente investigador. Este concepto se relaciona estrechamente con los desarrollos teóricos de Stenhouse en la década del 70 en Inglaterra, quien considera que:

*“las características más destacadas del profesional “amplio” son: una capacidad para un desarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula”.*¹⁴

En la formación del maestro intercultural esta posibilidad de analizar científicamente su tarea adquiere especial importancia. *“Los docentes deben ser investigadores en el aula, analizando los obstáculos del aprendizaje de sus alumnos y utilizando estrategias, métodos y contenidos adaptados a esos obstáculos”.*¹⁵

La necesidad de formular un proyecto promueve un enfoque científico de la enseñanza porque su elaboración requiere una reflexión teórica metodológica en cada uno de sus pasos: la elección del tema supone un reconocimiento de las problemáticas más significativas y un recorte operativo de la realidad; la fundamentación del mismo, una inmersión teórica en el tema; su aplicación, una organización de las tareas a desarrollar y una explicitación de las estrategias didácticas a implementar, sus objetivos, recursos. La evaluación de los resultados supone una doble evaluación: los logros obtenidos por los alumnos y los obtenidos por el docente.

Es considerado como el medio más idóneo para la búsqueda y realización de innovaciones educativas. Por ello, y respondiendo a la necesidad de los docentes de capacitarse en esta metodología, se los guió en la elaboración de proyectos operativos para la aplicación de los principios de la educación intercultural.

A modo de ejemplo presentaremos brevemente los aspectos esenciales del proyecto formulado y aplicado por la Escuela de enseñanza primaria N° 1102 de la ciudad de Rosario, Pcia de Santa Fe, cuya comunidad la constituye un barrio marginal de la ciudad (Puente Gallego), que por sus características de aislamiento - está a cinco kilómetros de la Avenida de Circunvalación - se asemeja a un pueblo.

Proyecto operativo institucional: *“La realidad sociocultural de nuestro medio como punto de partida en la búsqueda de estrategias didácticas”.*

Está integrado por diversos subproyectos operativos a aplicarse en distintos grados de la escuela en diferentes tiempos. Abordan los siguientes temas:

1) *“Las señales de tránsito: un imprescindible código social”.* Nivel de aplicación: primer grado, tiempo de aplicación: el bimestre final del curso lectivo.

2) *“Los carteles, primeros contactos con el texto escrito”.* Nivel de aplicación: segundo grado, tiempo de aplicación: Primer trimestre del curso lectivo.

3) *“Guía comercial de Puente Gallego”.* Nivel de aplicación: cuarto, quinto, sexto y séptimo grado. Tiempo de aplicación: Todo el curso lectivo.

Todos estos subproyectos operativos parten como lo indica el nombre del proyecto que los aglutina, del medio comunitario como objeto de conocimiento, del que ya se han apropiado en parte los niños a través del saber cotidiano popular, para constituirlo en un aprendizaje formalizado que, además de abarcarlo, lo trascienda para integrarlo a conocimientos más amplios.

¹⁴STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid, 1987. p.136

¹⁵GAGLIARDI, R. o.c. p.8

En todos ellos se rescata la concepción de los códigos de comunicación (alfabeto, señalización) como objetos culturales, regidos por convenciones, los textos como producción individual y social, y el aprendizaje escolar como decodificador y recodificador de esta realidad. Estas conceptualizaciones por parte de los maestros se explicitan en la fundamentación de cada uno de los proyectos.

Estos integran en sus objetivos la interrelación de la escuela con la comunidad, y la vivencia de la utilidad social de la escritura, a la vez que reúnen las diversas áreas de enseñanza e incorporan una rica gama de actividades que se refleja en la producción de los alumnos.

Por ejemplo, entre otros, el proyecto sobre "Los carteles..." prevé estos objetivos: Que el alumno:

- explore el barrio buscando carteles de todo tipo;
- comprenda la importancia de los carteles como medio de comunicación;
- valore la lectura y la escritura como medio de comunicación e información;
- adquiera y ejercite la escritura a partir de la confección de carteles con distintos materiales.

- conozca los procesos que configuran el equilibrio biológico por medio de materiales reciclables.

Entre las actividades previstas figuran: el registro fotográfico de los carteles con los nombres de las calles, de los negocios; la representación gráfica, dramática y musical de situaciones cotidianas; y los problemas que genera la ausencia de carteles, por ejemplo las compras, la visita al dispensario.

La confección de carteles posibilita la integración de contenidos de lengua con matemáticas (longitud y superficie, proporcionalidad, cuerpos, figuras, ángulos, ubicación en el espacio); el trabajo artesanal en la construcción de carteles con diversos materiales (papel, chapa, cartón, madera, plástico.); el aporte a la comunidad colocando los carteles en la calle y en los negocios; la creación de carteles: para la escuela, para la casa, combinando letras y números, dibujos y signos.

En el proyecto sobre la "Guía comercial de Puente Gallego" se enuncian los siguientes objetivos:

- revalorizar la actividad comercial del barrio;
- conocer más profundamente la actividad comercial (días, horarios, rubros);
- desarrollar procesos al recoger, observar, comparar, clasificar, interpretar datos; formular críticas, diseñar, programar;

- adquirir la organización del espacios, incorporar destrezas para la confección de planos.

- familiarizarse con los medios audiovisuales y la publicidad.

Entre algunas de las actividades previstas se especifica la confección de un plano en el que el alumno señale cada negocio y su rubro a través de íconos, la organización de una guía comercial para ser impresa y distribuida en la comunidad; el trabajo comparativo entre esta guía con la sección comercial de la guía telefónica de la ciudad; entrevistas con los comerciantes y visita a la municipalidad para conocer las reglamentaciones comerciales vigentes; reconstrucción del proceso de producción con especial énfasis en la comercialización y consumo en el rubro de alimentación; "del comercio a la mesa", rescate de recetas tradicionales y/o información sobre el mejoramiento en la alimentación.

Las "Señales de tránsito..." tiene como objetivos que el alumno:

- conozca el carácter convencional del código de señales;
- comprenda la codificación de señales como sistema de comunicación;

- conozca el código de señales viales y su institucionalización;
- tome conciencia de la formación en la educación vial y su importancia en la prevención de accidentes.

Se trabajará comparativamente entre el barrio y el centro, para lo cual se realizará un relevamiento de la señalización a partir del recorrido y registro en ambas zonas. Se aplicará una encuesta a los vecinos para conocer las falencias; grabación de sonidos del barrio y del centro, reconstrucción del paisaje sonoro, detectando y analizando los sonidos vinculados con el tránsito, su representación en partituras analógicas. Conocimiento de las señales, figuras geométricas que esconden, colores y signos. Normas, la internacionalización del código. Visita de un agente de tránsito, explicitación y práctica de las normas vigentes. Se relacionará la señalización necesaria según las diversas necesidades de desplazamiento y su vinculación con las actividades diarias. Creación de señales por parte de los alumnos, para incluir la protección de animales, plantas y del medio ambiente. Redacción de cartas a las autoridades municipales solicitando señalización. Producción de mensajes concientizando a padres, familiares, y amigos.

Como se puede observar en los ejemplos citados, en esta escuela urbano-marginal los proyectos operativos tomaron el barrio como punto de partida.

Se señala como “punto de partida” porque si bien estos conocimientos referidos a la realidad vivida y sentida por el alumno, formalizan el saber cotidiano y lo revalorizan al otorgarle el status de “saber escolar”, acentuando la autoestima, la escuela debe transmitir también los saberes requeridos e imprescindibles para integrarlo a la sociedad global.

Por lo tanto y a estos fines se recurre al método comparativo apelando a diferencias y semejanzas; a la relación con las normas e instituciones que regulan las actividades sociales en los diversos ámbitos y a la universalización de los temas tratados.

También se apela a las categorías temporales de pasado y presente (antes y ahora) que permiten ricos trabajos para revalorizar y comprender usos y costumbres tradicionales, como así también los cambios socioculturales experimentados por el grupo y los transmitidos por los medios de comunicación.

Se coincide en este aspecto con Caivano cuando sostiene que *“Docentes y alumnos deben apreciar las distintas formas de vida de cada medio: costumbres, tradiciones, valores, normas de otros niños, y apreciar los suyos relativizándolos al mismo tiempo.”*¹⁶

Con la aplicación de estos proyectos se trata además de lograr una adecuación de los objetivos de la educación escolar a los intereses comunitarios porque *“La educación mono-cultural tiene objetivos educativos homogéneos para toda la población. Sin embargo, diferentes comunidades pueden tener objetivos educativos diferentes. Aceptar esas diferencias y adaptar la escuela a ellas es un elemento importante para las escuelas en contextos multiculturales...”*¹⁷

CONCLUSIONES

¹⁶CAIVANO, F. *El campo, la ciudad y la escuela*. Cuaderno de Pedagogía. 221. Barcelona. 1994 p.34

¹⁷ GAGLIARDI, R o.c, p.3.

El trabajo reseñado representa una búsqueda de caminos a partir de la investigación y la acción en una realidad educativa, acción centrada principalmente en la formación y capacitación del maestro, con el fin de lograr una escolarización más eficiente, escolarización que cuando alcanza rendimientos desiguales ligados al origen sociocultural del alumno, no responde a la democratización de la sociedad a través de la concreción de la igualdad de oportunidades que debe brindar el sistema educativo.

Esta tarea implica una serie de desafíos a nivel teórico y práctico. La formación del docente intercultural no es fácil.

Significa generar cambios, cambios en la capacitación docente, en la perspectiva y práctica escolar, en el diario hacer. Cambios en concepciones y actitudes, compartidas por la sociedad global y que tradicionalmente han respondido a la visión de una sociedad en la que se negaba el derecho a la diferencia y por lo tanto las acciones político-educativas tendieron a la uniformidad.

Aceptada la diversidad, se corre el riesgo, en la actualidad, de reproducir y acentuar la diferencia sin la posibilidad del mutuo enriquecimiento, lo que generaría una nación fragmentada.

El desafío es construir una sociedad con integración y pluralismo. Para esta tarea, confiamos, entre otras posibles herramientas, en la educación intercultural.

Este trabajo presenta la utilización en un caso concreto de esta herramienta, los resultados obtenidos nos alientan a continuar con su empleo y perfeccionamiento pues nos ha mostrado cómo desde situaciones micro-sociales y desde la práctica docente en su aspecto más específico -el proceso de enseñanza-aprendizaje- es posible generar cambios a partir de una acción didáctica que permite al maestro construir y reconstruir su práctica profesional.