

III Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Temuco, 1998.

La Diversidad Cultural en la Escuela: Maestros que Buscan Respuestas.

Ana María Alves.

Cita:

Ana María Alves. (1998). *La Diversidad Cultural en la Escuela: Maestros que Buscan Respuestas*. III Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Temuco.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/iii.congreso.chileno.de.antropologia/106>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/evbr/dHy>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

SIMPOSIO

EDUCACION INTERCULTURAL: REVALORIZANDO LA DIVERSIDAD



La Diversidad Cultural en la Escuela: Maestros que Buscan Respuestas

Ana María Alves*

Presentación

Quisiera iniciar esta presentación con una pregunta formulada por Moacir Gadotti en una conferencia sobre educación e identidad. La pregunta era: "¿Qué tipo de educación necesitan los hombres y las mujeres de los próximos 20 años, para vivir en este mundo tan diverso?" Y la respuesta fue "necesitan de una ética de la diversidad y de una cultura de la diversidad. Una sociedad multicultural debe educar al ser humano multicultural, capaz de oír, de prestar atención al diferente, de respetarlo".

La temática educación-multiculturalidad ha cobrado relevancia en los últimos tiempos, "tiempos posmodernos", en los que la globalización ha obligado a tener en cuenta la diversidad cultural como una de las problemáticas con las que se enfrenta la escuela actual. Sin embargo, no podemos desconocer que, al menos en nuestra región, esta no es una situación nueva. Desde las primeras décadas de este siglo se entremezclaron en las aulas los hijos de los inmigrantes europeos

(españoles e italianos en su mayoría) con la población nativa y algunos inmigrantes chilenos. Para los maestros de aquella época estaba claro el mandato homogeneizador y civilizatorio: había que formar al ciudadano, había que construir una cultura común. Hoy se mezclan en las escuelas de los barrios urbano-marginales, niños argentinos con niños provenientes de países limítrofes -sobre todo hijos de chilenos llegados a la zona en la década pasada-, como también de otras regiones del país y del pueblo originario mapuche.

Los maestros viven una conflictiva cotidianeidad, se sienten demandados por los alumnos y la comunidad -que además en los contextos de las escuelas de este estudio, sufren la pobreza y la desocupación-, exigidos por las autoridades educativas que desde el discurso de la Transformación educativa pregonan calidad, equidad y respeto por el diferente y a la vez y contradictoriamente con estas exigencias, sumergidos en un proceso de pérdida de autonomía y de sus derechos como trabajadores.

En esta presentación consideraré la particularidad de una

*Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Argentina.

escuela neuquina que además cuenta entre sus alumnos a un grupo importante de niños gitanos.

1. La demanda. El taller como anticipación de sentidos.⁽¹⁾

A partir de una demanda formulada por los directivos de la institución en la que plantearon como problema "fuerte" en la escuela la presencia de alumnos gitanos, y luego de varias entrevistas, se resolvió presentar una propuesta de trabajo que tomara como problemática más amplia el trabajo docente, considerando que podría generar nuevas miradas y posibles acciones por parte de los maestros al facilitar la discusión, reflexión e integración de algunos aportes teóricos que posibilitaran una tensión enriquecedora.

La propuesta no respondía puntualmente a su demanda por lo que fue necesario explicitar nuestra postura: en primer lugar consideramos que pensarse como maestros y pensar la escuela, es decir quiénes somos, dónde estamos y hacia dónde vamos; es también pensar la construcción de la identidad docente, la identidad del trabajo docente. Esto se nos presentaba como prioritario para que luego, ellos mismos pudieran tomar decisiones y proyectar acciones en relación a los problemas que les preocupaban. Por otra parte, este era el punto en el que podíamos colaborar, ya que la problemática que puede significar para una escuela el tener alumnos gitanos no es frecuente en nuestra región y tampoco existen estudios o especialistas al respecto.

Así a partir de las primeras producciones individuales y colectivas pudimos detectar nudos problemáticos que manifiestan fuerzas tensionales en lucha en la cotidianidad del trabajo docente en este contexto sociocultural. Qué es ser maestro hoy y aquí y para qué la escuela hoy y aquí, podrían sintetizarse en los siguientes pares de conceptos o ideas:

- Frustración, impotencia ante la necesidad de solucionar problemas y responder a las demandas, frente a esperanza y posibilidad de ayuda -que se vinculan a una actitud de escucha y comprensión de la realidad o situación de los otros-

- La escuela y los maestros centrados en la transmisión de conocimientos o la escuela y los maestros volcados a la contención afectiva y social.

- Una escuela y unos maestros que "no pueden" que "no tienen" que "no encuentran", caminos, posibilidades, respuestas porque no están preparados, porque se sienten solos (desde el gobierno y la comunidad), sin recursos, pero una escuela y unos maestros "que pueden", "que tienen", "que encuentran" porque se contienen entre sí, se ayudan, son solidarios, son los mejores, tienen los mejores chicos a pesar de los problemas.

Esta sistematización de su producción fue acompañada también de algunos aportes teóricos sobre el mandato a partir del cual se han constituido históricamente la escuela y los maestros y cuál es la función de la escuela obligatoria en la actualidad.

También se trabajó con producciones de los alumnos, intentando buscar en ellas la mirada de "los otros". Resultó interesante el análisis que los propios maestros hicieron a partir de la estereotipación en las respuestas de los chicos a las preguntas: ¿Cómo son los maestros de esta escuela? y ¿qué cosas lindas y qué cosas feas tiene la escuela? Se cuestionaron cómo era posible tanta homogeneidad en una escuela con tanta heterogeneidad, cómo la idea o imagen de maestro y escuela que los chicos mostraron está alejada de la realidad. Ellos advirtieron que sus alumnos dieron las respuestas que suponían que los maestros esperaban, distanciándose de las representaciones que efectivamente tienen. Nosotros advertimos que también hay analogías entre lo que maestros y alumnos opinaron: tanto ellos como sus alumnos coincidieron en decir que su escuela es "la mejor y la más linda"; ellos dijeron que sus alumnos "eran los mejores" y los chicos que sus maestros "eran buenos". Hubo en el taller momentos que podríamos calificar como de "crisis". A partir de una consigna que buscaba trabajar con la convergencia de los "yo" individuales y colectivos que conforman, en esta institución y para estos/as docentes, la relación pedagógica, o dicho de otra forma, la particular concreción que asume la construcción del sujeto pedagógico en la escuela, se generó una instancia de puesta en común de problemáticas que angustiaban particularmente tanto a la conducción como a muchos de los maestros. Podría leerse a éste como un momento de evaluación -algunas explicitadas y otras operando como trasfondo-

Evaluación que la propia institución y docentes hacen

⁽¹⁾ Este taller se concreta en los meses de noviembre y diciembre de 1997, como parte de las actividades del Proyecto de Investigación "La reforma educativa y la significación del trabajo docente hacia el fin del milenio. Un estudio interdisciplinario en el contexto provincial de Neuquén". Facultad de C. de la Educación. U.N.Co.

de sí mismos en donde aparentemente la insatisfacción es grande, por un lado porque se "mide" su trabajo con parámetros que dejan afuera la complejidad y riqueza del trabajo cotidiano y por otro porque la tensión al interior de cada uno y de la escuela en su conjunto no es fácil de resolver: Ser una institución que contenga diferentes problemáticas sociales (problemáticas que por otra parte no pueden resolverse en los términos en que comúnmente se define quién es un alumno con éxito en las escuelas), o ser una escuela con prestigio social (que ahora no se tendría dado que para contener a la población a la que anteriormente se hizo referencia ha tenido que "bajar su nivel"). El dilema se planteó en términos de: ¿Contenemos o discriminamos?

Dentro de las problemáticas sociales y culturales más relevantes para la escuela se encuentran las de aquellos chicos que provienen de otras instituciones (escolares u hogares de menores) en donde no han podido o no han querido permanecer, chicos con necesidades educativas especiales, chicos con situaciones familiares difíciles, chicos con una cultura particular como la de los gitanos (un 50% de los alumnos del primer ciclo de la escuela). En su conjunto esta población sumaría alrededor de un 15 o 20 % en la escuela, que es aproximadamente el índice de repitencia o desgranamiento que se tiene.

Se realizó una aproximación a lo que podría ser la construcción de "lo real" y "lo simbólico" en esta situación. Ambos constituidos no sólo por cifras y datos estadísticos sino por representaciones sociales más o menos compartidas.

Parece que lo que está en crisis en realidad es la identidad de la escuela y del trabajo docente. Identidad que oscila entre volver a un momento (mítico) de prestigio o rearticularse acompañándose con demandas y necesidades sociales, tratando de fusionarse con ese pasado.

En los últimos encuentros del taller se focalizó en la idea de igualdad y diferencia, articulada con la problemática de la educación intercultural. Esto llevó a analizar concepciones de cultura y de diálogo, retomando la temática de la heterogeneidad en la escuela y el mandato homogeneizador. El tema que nos ocupó fue cómo respetar la heterogeneidad, y dónde poner la igualdad en términos sociales y escolares.

La consigna para cerrar el taller fue trabajar sobre aspectos que podrían generar proyectos concretos en la escuela, repensándola como una escuela "en diálogo", abierta a los diferentes grupos a los que pertenecen sus alumnos y abierta también a trabajar en "red" con otras

instituciones.

2. Algunas consideraciones teóricas en torno a las principales problemáticas planteadas en el taller.

"La escuela de los gitanos"

Como la mayoría de las escuelas públicas estatales ubicadas en barrios periféricos, esta escuela recibe a niños pertenecientes a los sectores excluidos, la peculiaridad aquí es que la presencia de gitanos la ha connotado particularmente.

La investigación educativa ha mostrado con claridad que los niños de distintos sectores sociales acceden a escuelas diferentes, proceso denominado de segmentación educativa. En la creación de estos circuitos educativos le cabe al Estado, a través de la instrumentación de políticas económicas y educativas, la mayor responsabilidad. Sin embargo, esto no es algo tan mecánico, sino que las propias familias, los maestros y directivos atribuyen a las escuelas valoraciones sociales a partir de sus experiencias laborales y personales, construyendo categorizaciones sobre ellas en las que se articulan una diversidad de aspectos, como pueden ser la ubicación geográfica -escuelas "del centro", escuelas "de barrios", escuelas "rurales"-; las características sociales-económicas de los sectores a que pertenecen sus alumnos -"hijos de profesionales", "chilenos", "de familias mal constituidas", de "desocupados"-; la calidad de la enseñanza que ofrecen -una "buena escuela", una "mala escuela", una escuela "como las de antes"-; las características edilicias y de provisión de material didáctico; las características de los maestros; las relaciones de la escuela con el barrio y las familias; entre otras. En relación a ello y a las posibilidades y proyectos, las familias toman decisiones acerca de qué escuela mandar a sus hijos. Pero también desde las escuelas se redefinen normas acerca de la admisión de los alumnos, normas que por otra parte, siempre están sujetas a redefiniciones y reinterpretaciones.

Este proceso se convierte en una verdadera evaluación social, que a veces refuerza y otras tiende a modificar los circuitos de escolarización y hace que cada escuela, en su relación con las familias e instituciones de la comunidad, vaya construyendo una "identidad

institucional". (Carro, S., 1.996)

En el caso de esta escuela la identidad está sesgada por el hecho de ser considerada "escuela de gitanos" y esta no es una circunstancia más, el ser denominados y reconocerse así normatiza, en el sentido de que el conjunto de ideas que conlleva, tiene una cualidad productiva, por sus efectos, ya que circulan a través de las prácticas institucionales y los discursos de la vida cotidiana, construyendo subjetividades y conformando la vida social, en tanto disciplinan a los individuos que así piensan, observan, actúan y se ven en el mundo.

Las imágenes y concepciones que los maestros tienen de su propio trabajo en esta escuela, con estos chicos (gitanos y del hogar de menores) van constituyendo una trama de ideas que los normaliza en relación a normas generales acerca de lo que es ser maestro, alumno y escuela.

El problema parece ser que, en estos tiempos de reforma, lo que está en cuestión justamente son esas normas generales.

Diversidad y exclusión ¿nuevos

sentidos para la práctica educativa?

La escuela y la cultura escolar están en la lupa. Las certezas del discurso pedagógico moderno ahora son dudas y aunque el docente siga siendo una pieza fundamental en el funcionamiento escolar, no se puede afirmar que haya un orden general preeminente, parece haber órdenes paralelos que a veces se yuxtaponen y hasta se contradicen.

La crisis de identidad que se pone de manifiesto en esta escuela, a través del discurso de estos maestros; no es más que un caso particular, que podría ser explicado desde la crisis del paradigma de la modernidad. La utopía del proyecto moderno respondía a grandes finalidades que resultaron ordenadoras de la institución educativa. Todo lo que no respondía a ellas se consideraba anormal, desviado. Hoy, el nuevo paradigma tiene otras características. Dice M. Narodowsky (1.995): "El poder normalizador de la utopía ha moderado el tono disciplinador de la pedagogía moderna -que al guiar dotando de sentidos permitía discriminar lo justo y lo verdadero- a favor de una posición light que aún estipulando sus propias perspectivas se da el lujo de 'tolerar' y de estimular la convivencia con otras perspectivas divergentes, y hasta contradictorias".

En la actual Reforma educativa, plasmada en la Ley Federal de Educación, la diversidad adquiere una connotación positiva al promover el respeto y la tolerancia

por las diferencias, otorgándole nuevos sentidos que cuestionan concepciones tradicionales sustentadas en la matriz civilizatoria. Estos sentidos, pregonados desde el discurso -a pesar de que son negados desde la propia dinámica de la Reforma (cierres de escuelas, cambios en las condiciones de trabajo, centralización evaluativa...)-, intervienen en el debate público sobre la educación y permean la vida cotidiana de las escuelas. Pero no sólo el discurso de la reforma interpela a los maestros, la realidad que enfrentan día a día los golpea. Ellos mismos califican a su trabajo como duro y comprometido, de una gran complejidad desde el punto de vista social y cultural. Ante las diferencias los maestros suelen posicionarse distinto, pero muy difícilmente pueden permanecer indiferentes. Uno de los docentes afirma "...la escuela trata de homogeneizar, de aclarar, de hablar, si hay conflictos...socializar para comprender al otro y que el otro me comprenda", y otra sostiene "...cada estrato social tiene una historia, códigos comunes que los tenés que descifrar y cuando descifrás eso es como que podés enseñar, mientras tanto es como que van paralelas las dos culturas y a algunos les llega y a otros no...".

Un aspecto en el que la mayoría de los docentes coinciden es en lo que ellos mismos denominan "contención afectiva" de los chicos. En sus expresiones podemos advertir otras significaciones que van más allá de la alusión a un sentimiento superficial que niegue la realidad: denota un compromiso, insinuándose más crítico y con un trasfondo político. Muchos docentes reconocen al otro, abriéndose a nuevos significados y permitiéndose repensar su propia cultura. Cuando esto ocurre es posible iniciar una instancia de diálogo. Esto implica para los docentes cuestionar sus prácticas desde otro lugar e implica redefinir su propia identidad. Es un maestro que puede pensarse desde las lógicas, las necesidades, la ética, de los otros, poniendo en cuestión las suyas propias.

Esta es una postura que rechaza lo antinómico, no se trata de una cultura vs. otra cultura. No hay una verdad que prevalece sobre otra.

Así como en el mundo actual la globalización ha posibilitado juntar lo local con lo universal; en las escuelas parecen instalarse espacios donde lo diverso se mezcla, se entrecruza, y estas intersecciones aparecen como la posibilidad de ir cambiando la posición inclusionista que no cuestiona la configuración institucional y sólo trata de acoger al diferente desde las jerarquías ordenadoras; por la de negociación, ..."pero no la negociación que se limita a contemporizar posiciones encontradas sino la

que abre una zona de diálogo hacia nuevos indicadores teóricos que hacen posibles nuevas representaciones y significados." (Duschatzky, S.1.996)

Trabajo docente, reforma y transformación educativa

A la idea generalizada de que el trabajo de los maestros se realiza en las aulas con los niños y que se complementa con tareas de preparación de clases, hay que agregarle una multiplicidad de aspectos que resultan *invisibles* para la mayoría de las personas, que sólo ven lo que han visto cuando han sido alumnos. Algunas de estas tareas podrían calificarse como triviales, muchas de ellas burocráticas; pero muchas otras representan para los docentes un gran esfuerzo por el compromiso que conllevan y el tiempo que les demandan. El trabajo de los profesores parece cada vez más "intensificado", haciendo alusión a la acumulación de presiones, aumento de las innovaciones, condiciones de trabajo que no son acordes a los cambios y exigencias. Llega a afirmar: "...la retórica de la profesionalidad se limita a seducir a los docentes para que abracen su propia explotación." (Hargreaves, A. 1.996)

En el caso de los maestros de nuestro estudio, el estar mal pagados y haber perdido prestigio social, las condiciones de trabajo, las características de la población escolar marcada por la diversidad y la exclusión y las demandas que ello les implica, así como las exigencias desde los niveles de supervisión, hacen que su trabajo sea vivido como muy tensionante y frustrante. Únicamente las características de la cultura institucional, caracterizada como de colaboración-contención, les permiten soportar estos niveles de tensión.

El discurso de la reforma⁽²⁾ signado por las categorías de eficacia y calidad educativas, deposita en los maestros la responsabilidad de los resultados de la enseñanza. Así el profesionalismo se liga a calidad como eficiencia docente. Ser considerado un profesional remite a un conjunto de competencias que comienzan a considerarse "normales".

Estrechamente ligada a estas "palabras estelares" aparece otra: evaluación, evaluación docente, evaluación de la calidad. Conviene tener presente, que la evaluación no sólo atribuye unos determinados valores a las actividades escolares o describe lo que ocurre en las escuelas, sino que es una práctica que organiza los

fenómenos de tal modo que nos "abre" a ciertas posibilidades, "cerrándonos" a otras. S. Kvale define a la evaluación como un conocimiento y como una práctica constitutiva que produce una censura del sentido.

La tendencia imperante ahora para mejorar el currículo va en la línea de lograr una más alta eficacia. Mejorar la educación significa mejorar el rendimiento, aplicando métodos más eficientes. El caso de la E.G.B. (Educación General Básica) es un buen ejemplo de cómo con los nuevos programas, basados en la especificación de objetivos, se quiere lograr una mayor concreción de los contenidos curriculares para que los maestros se ajusten a ellos.

Hay coincidencia en señalar que la enseñanza se ha "proletarizado", parece haber una pérdida de control sobre el proceso de trabajo docente, tanto en lo que hace a la tarea específica como a la pérdida de la autoridad, el prestigio social, del que en otras épocas gozaban los maestros.

Así, la reforma actual se constituye en reguladora del trabajo y de la formación de la docencia, lo que equivale a preguntarse en qué resortes objetivos y subjetivos se asienta el poder de la reforma. Esta idea de regulación aleja de la noción de poder como control social, resaltando la "importancia de los elementos activos de poder en la producción y disciplinas sociales de las capacidades de los individuos" (Popkewitz, T. 1.994). No se trata ya de dominadores y dominados sino de complejos conjuntos de relaciones y prácticas en los que distintos sectores (dirigencia y docentes) asumen una identidad y se condicionan mutuamente, luchan por sus intereses, y van construyendo y reconstruyendo sus experiencias subjetivas.

Por tanto desde una racionalidad crítica interesa "desnudar" las prácticas de la reforma que generan y dan valor a ciertos tipos de relaciones sociales y a su vez producen regulaciones en las formas de razonamiento. Afirma Popkewitz: "En la organización del conocimiento escolar está inscrito qué tiene valor y qué es válido en el trabajo de la enseñanza. Esto es tan relevante como el hecho de que las prácticas discursivas y los desempeños cotidianos de la enseñanza proveen criterios por los cuales uno debe definir la competencia personal y la identidad ocupacional. En torno a ésto, podemos relacionar la noción de socialización con el poder: los efectos de las prácticas institucionales (desempeños y discursos) producen y disciplinan las

⁽²⁾La Reforma educativa argentina se inserta en un movimiento reformista mundial iniciado en la década del '80 que tiene como eje principal la formación de los docentes.

esperanzas, deseos y expectativas que están inscritos en aquellos que están aprendiendo a ser maestros." Resulta al menos interesante, entonces, tener en cuenta el discurso de los maestros, así como su capacidad para cambiar y sus deseos de hacerlo. Conocer la perspectiva de cambio y/o conservación desde las raíces del magisterio así como las condiciones que la posibilitan o debilitan, resulta fundamental si se está pensando en transformaciones.

Por otra parte, la educación y el cambio, en tanto que política cultural, abordados desde la transformación local, plantean la reforma situada o contextualizada. Es decir, se circunscribe la innovación a las peculiaridades de las situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje y en los escenarios singulares. De este modo, no se plantea un patrón fijo de cambio, sino que éste asumirá la dirección y el sentido que le otorguen los escenarios, circunstancias y grupos en donde se produzca la autotransformación.

El reto consiste en la articulación entre estos cambios situados y los análisis globales sobre las relaciones entre conocimiento y poder, es decir cómo contribuir a transformaciones de carácter más general desde los compromisos locales.

Bibliografía

Alliaud, Andrea.

1995 Pasado, presente y futuro del magisterio argentino. En

Revista del I.I.C.E. N° 7. Bs. As.: Miño y Dávila.

Carro, S., Neufeld, M., Padawer, A., Thisted, S.

1996 Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana. En Propuesta educativa N° 14. Bs. As.: Novedades educativas.

Davini, María C.

1996 Las políticas de reformas en la formación de los docentes y el problema del cambio. (Ponencia) Congreso Internacional de Educación. Bs. As.

Duschatzky, Silvia.

1996 De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. En Propuesta educativa. N° 15. Bs. As.: Novedades educativas.

Hargreaves, Andy.

1996 "Profesorado, cultura y postmodernidad". Madrid: Morata. Narodowsky, M.

1995 La pedagogía moderna en penumbras. En Propuesta educativa N° 13. Bs. As.: Miño y Dávila.

Popkewitz, Thomas. 1994 "Sociología política de las reformas educativas". Madrid: Morata.

1995 La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente. En Propuesta educativa N° 13. Bs. As.: Miño y Dávila.

1995 La reestructuración de la teoría política y social: Foucault, el giro lingüístico y la educación. En Propuesta educativa N° 13. Bs. As.: Miño y Dávila.

Rodríguez Romero, M. Mar.

1997 Las comunidades discursivas y el cambio educativo. Universidade Da Coruña. Facultad de Ciencias da Educación. Tadeu da Silva, Tomaz.

1995 El proyecto educacional moderno. En Propuesta educativa, N° 13. Bs. As.: Miño y Dávila.

¿Es la Educación Intercultural una Modificación del Statu Quo?

Raúl Díaz, Graciela Alonso*

Introducción

Desde hace algunos años nuestros trabajos de investigación y extensión, comenzaron a centrarse en una preocupación política o político-pedagógica: el reconocimiento activo de las diferencias. Iniciamos

acciones concretas alrededor de ese "inédito viable" (Freire) para aportar a algunos términos del debate sobre el pasaje de una escuela de la "civilización" a una/otra de la integración crítica de las diferencias. Comenzamos a trabajar la interculturalidad como una construcción política de las diferencias.

*CENTRO DE EDUCACIÓN POPULAR E INTERCULTURAL (CEPINT).

Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Concahue. Neuquén - Argentina.

Lic. Raúl Díaz. Antropólogo, Profesor Titular de las áreas de Antropología Social y de la Educación y de Investigación Educativa. Investigador. (diazraul@arnet.com.ar)

Prof. Graciela Alonso. Pedagoga, Asistente de Docencia de las áreas Pedagogía e Investigación. Directora de Proyectos de Extensión. Investigadora. (gralonso@neunet.com.ar)