



Desde afuera

¿Por qué hablamos de educación intercultural?

Puesto que el tema central de este libro tiene que ver con los esfuerzos de un grupo de docentes por poner en marcha la interculturalidad en sus aulas, tal vez sea conveniente iniciar este capítulo intentando responder a la pregunta precedente. Sin entrar en detalles y sin pretender exhaustividad alguna, podemos plantear que la educación intercultural es una respuesta necesaria a la situación de multiculturalidad y de las relaciones asimétricas entre pueblos cultural y lingüísticamente diferentes de los países de la región, incluyendo el Norte Argentino. En ese contexto, el presente libro proporciona las bases para el avance de la interculturalidad en escuelas de Jujuy - Argentina; y por tanto, de una educación de mayor calidad. Espero retomar estos puntos a lo largo de esta suerte de presentación del libro que el amable lector ahora tiene en sus manos.

Introducción

En este libro se narra la experiencia de un grupo de docentes, que miran sus prácticas áulicas, las describen, reflexionan sobre las mismas, escriben y construyen una comunidad de aprendizaje. Más concretamente, se trata de un grupo de maestras denominado "Elaboremos entre todos una escuela para todos" que se propuso la tarea de organizarse para investigar sus prácticas áulicas con el objeto de reflexionar sobre el desarrollo de la interculturalidad en el aula, compartir sus hallazgos, y, de este modo, no sólo capacitarse sino también contribuir a la construcción de la interculturalidad. Al mismo tiempo, las descripciones de prácticas áulicas y subsecuentes reflexiones nos muestran cómo se va construyendo la interculturalidad en las escuelas del Norte Argentino observadas.

Los maestros generalmente no escriben sobre su experiencia educativa. Hay muchos obstáculos que vencer: en el caso de los maestros que trabajan en poblaciones rurales, por ejemplo, se utiliza un tiempo considerable para llegar a la escuela; la vida familiar también tiene sus exigencias, que igualmente consumen la atención y el tiempo de los docentes; finalmente, las mismas exigencias administrativas (preparar las clases, evaluar, poner las notas, entre otras) determinan que se disponga de poco tiempo para la reflexión de la actividad pedagógica. Por tanto, es altamente refrescante encontrar experiencias de investigación y reflexión de las prácticas áulicas como las descritas en el presente libro. Las

actividades desarrolladas en el aula son la esencia del trabajo docente, pero no siempre hay el tiempo, el interés, o las condiciones para documentar y escribir sobre las mismas; por tanto, lo primero que hay que destacar es el compromiso del equipo de docentes para embarcarse en una actividad de investigación-acción en el marco de sus actividades de enseñanza cotidianas. El propósito central de la experiencia se explicita de manera clara en la Presentación del libro: investigar si la enseñanza que las docentes desarrollaban en el aula se adecuaba a una educación intercultural, concebida como una educación que fortalece lo propio pero que también propicia el diálogo con otras culturas. Para el efecto, se recurrió a una novedosa forma de investigación-acción: una docente observaba las clases de una colega, describía, interpretaba y escribía sobre las actividades llevadas a cabo en el aula; y luego, entre todas, reflexionaban en una serie de sesiones que llamaron los Ateneos.

En el libro hay cuatro bloques: (1) el relato de la metodología seguida: el Ateneo; (2) la descripción de clases observadas; (3) la reflexión escrita sobre algunos temas; además de (4) dos anexos: la transcripción de un Ateneo, y un anexo de fichas sobre la interculturalidad.

1] Los Ateneos

Esta experiencia se desarrolló de 2001 a 2005, y es una metodología que el equipo de docentes participantes ha venido construyendo de manera colaborativa y colectiva desde ese entonces. Desde mi perspectiva de observador externo, los Ateneos se constituyen en una forma de capacitación sumamente interesante por variadas razones; por ejemplo, porque muestran que la voluntad, el compromiso de un grupo de maestras organizadas puede hacer posible una mejor práctica docente; o porque las acciones desplegadas (organización del equipo, observación de prácticas docentes, reflexión) no sólo garantizan la puesta en marcha de la interculturalidad en el aula y una consecuente posibilidad de comprender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino porque se constituyen en una investigación-acción-reflexión que permite la propia capacitación, hace posible el aprendizaje colaborativo y facilita la constitución de una comunidad educativa caracterizada por la honestidad, la confianza y la solidaridad.

En la puesta en marcha del proyecto, la observación de las clases por parte de los docentes se constituyó en el elemento esencial de la experiencia: por una parte, es el espacio donde se pone en marcha la interculturalidad (o sea es la focalización de la práctica docente, que por la presencia de la observadora siempre tiende a hacerse más sistemática, más consciente); y por otra, el espacio donde la observadora ejercita su capacidad de investigadora. Se busca observar y reflexionar las prácticas pedagógicas, puesto que cada clase es única en sus particularidades, pero no se busca establecer 'recetas' sino "avanzar hacia una educación intercultural".

Además, la clase observada, descrita, grabada y luego desgrabada (e.g. transcrita) proporciona los elementos para la discusión y la reflexión, en las reuniones periódicas del Ateneo.

El acto de observar generalmente confiere poder al observador. En el caso de las aulas, la observación puede llevar a la evaluación, por lo que la tendencia es a evitarla. De hecho, en las observaciones de aula iniciales, la tendencia era ver, detectar los problemas, pero esta manera de mirar pronto se fue cambiando hacia una mirada que valora las actividades del docente. Entonces, aceptar ser observador/a y ser observado/a implicaban tanto un esfuerzo (adicional a las tareas de la enseñanza) como una aceptación del riesgo de ser observado/a, de "ex-ponerse" como lo dice una de las docentes. Es decir era ponerse al descubierto, que lo que usualmente constituye el espacio privado del docente, encerrado en las cuatro paredes del aula, quede a la vista de un/a observador/a, que registra los hechos educativos y los expone al conjunto de docentes en una reunión posterior. Pero ser observador/a y ser observado/a por un par colega a su vez se constituye en un acto de confianza mutua: no se observa para juzgar y por tanto castigar sino para avanzar juntos. En este sentido, la novedad en la observación de las clases es que no son ejercicios de fiscalización, de búsqueda de fallas por parte de un agente externo; sino son más bien prácticas de observación hechas por un/a compañero/a, para construir, para mejorar las prácticas áulicas. En esta línea constructiva, la observación de las clases se hace de manera consensuada, lo que desde un principio establece las bases de la confianza mutua. En breve, lo interesante es que no son observaciones establecidas externamente, por las autoridades o por investigadores externos, sino actividades internas mutuamente consensuadas; tampoco son búsquedas de fallas u errores en la práctica docente, sino esfuerzos de comprensión y de valoración de estas prácticas.

Generalmente la clase es un espacio cerrado, secreto, donde cerrar la puerta del aula define el ámbito de trabajo del docente, pero también lo protege del exterior. Entonces, la tendencia es considerar este lugar como propio, donde la mirada externa no siempre es bienvenida, especialmente si las miradas externas vienen a 'evaluar' a los docentes. Los participantes de los Ateneos rompen con esta tradición proteccionista, y abren sus puertas para ser observados, pero también acceden a la observación de su par. En los inicios de la investigación de las prácticas docentes, se realiza una auto-observación. Sin embargo, muy pronto caen en cuenta que observarse a sí mismo/as tiende a producir resultados más o menos sesgados. La observación, por esta razón se modifica: ahora la observación la realiza un/a colega. Todo esto, incidentalmente, nos muestra que la experiencia no obedeció a un plan rígido, sino que fue construyéndose por etapas, mejorando los procedimientos según los cambios que se iban produciendo con respecto a las percepciones metodológicas.

Dadas las características de la observación que normalmente proporciona poder, o en palabras de una de las docentes, dado que la observación puede entenderse "como sinónimo de crítica generadora de malestar, que cuestiona y desvaloriza nuestra tarea en el aula", la observación de este tipo se cuestiona y la observación realizada se va transformando. En la evolución de los Ateneos se llega a romper con esta concepción fiscalizadora, y se propone la observación para avanzar, para comprender, para observar objetivamente; se busca separar la realidad (observada) y las 'apreciaciones subjetivas' del observador-narrador, y, por tanto, se establecen criterios de observación, se busca la objetividad, se está consciente de la subjetividad y a pesar de la subjetividad se avanza en la reflexión. En resumen, me pareció sumamente importante, la transformación del observador fiscalizador en "observador constructivo, compañero, vinculado desde una relación igualitaria."

El Ateneo implementado se realizó a lo largo del año escolar, por medio de actividades de observación, reflexión, descripción, interpretación, y lo más importante, de socialización de las experiencias por medio de las discusiones en las reuniones que se realizan una vez al mes, así como por lecturas de las descripciones escritas, de modo que se podían afinar las percepciones y establecer líneas de acción más confiables para las acciones educativas futuras. El Ateneo, además, es 'una forma de capacitación', novedosa, porque no es la capacitación tradicional donde viene alguien de afuera e imparte los nuevos conocimientos a los capacitandos; es al contrario un esfuerzo propio, una investigación y una teorización de la práctica docente en base a la observación y socialización de observaciones e interpretaciones realizadas por los integrantes del equipo.

Las reuniones, por una parte, permitieron que los docentes se enteraran de cómo iban marchando las clases observadas, y cómo se iba enseñando-practicando la interculturalidad en las mismas; pero, por otra, hicieron posible un ambiente de aprendizaje colaborativo donde la reflexión, el intercambio de puntos de vista, apuntaban a la valoración de sus prácticas y, por tanto, de la profesión docente.

En síntesis, el Ateneo es un momento de reflexión, de valoración, de aprendizaje, de construcción, de comprensión, de referencia para comprender mejor el desenvolvimiento de las prácticas áulicas pero también para mejorar como docentes. Además es conveniente reiterar que las actividades del grupo, las observaciones mutuas, la socialización, las reuniones, han servido para confraternizar, para revalorar la acción áulica del docente, para evitar que la acción docente se transforme en una actividad rutinaria que se olvida tan pronto como se terminan las clases. Las reuniones, en este sentido, son momentos que configuran el equipo, no sólo proporcionan contenidos para la reflexión, sino que también establecen las bases afectivas necesarias para el aprendizaje colaborativo. Así, la reflexión, la construcción del conocimiento pasan de lo individual a lo colectivo.



2] Las clases observadas

Las observaciones y narrativas se organizan de manera similar: Presentación de la Escuela, Diagnóstico Socio-Lingüístico, Tema de la clase, Relato de la clase, y Apreciaciones sobre las prácticas áulicas y el enfoque intercultural. La identificación de la escuela y el contexto permiten al lector imaginarse las características de la situación social, lingüística, incluso económica en que se desarrollan las actividades de la escuela, y ubicarse más acertadamente para entender los relatos y características de las clases. Los relatos de la clase, además, nos permiten apreciar los esfuerzos realizados por lo/as educadores/as para adecuar sus estrategias de enseñanza a las condiciones del contexto, más precisamente, del Norte argentino.

La mayoría de las escuelas observadas se halla en la Quebrada de Humahuaca, Jujuy, y fluctúan entre urbanas, peri-urbanas y rurales. En algunas escuelas rurales el acceso es difícil, muchos niños todavía tienen que caminar grandes distancias. Hay también variación en la organización de las escuelas, mientras las escuelas urbanas cuentan con todos los

grados, muchas aulas del área rural todavía tiene carácter plurigrado. Cabe resaltar que muchas de las comunidades rurales donde se observaron las clases responden a una organización económica (agricultura, ganadería, artesanía, comercio), de subsistencia pero también están marginalmente relacionadas a los centros de poder urbanos.

Por ejemplo, en la clase de Inés se muestra una comunidad rural, con economía agropecuaria de subsistencia, pero con una incursión de la urbe por medio de "planes sociales", y también el aparente progreso por medio de la influencia de la televisión, el cable, el "chavo del 8", lo que muestra cómo la cultura externa, incluso internacional, van convirtiéndose en insumos cotidianos. La situación de esta escuela ejemplifica algo que parece estar generalizado en todas las poblaciones de la región: la dependencia económica-política, la influencia de la información, de la cultura, de la forma de organización, incluso de los gustos que vienen de los centros urbanos, con prestigio y poder. Entonces, el desafío de trabajar la interculturalidad en las aulas no se reduce al ámbito de las escuelas, sino que está conectado al contexto de la comunidad, de la región, y finalmente del país.

Cada clase descrita es única, la descripción es sencilla, directa, contundente; responde a orientaciones adoptadas previamente donde se enfatiza la mirada de la interculturalidad. ¿Son estas clases interculturales? es la pregunta que guía la observación. Los títulos de las narrativas son gráficos, descriptivos del tema abordado, pero al mismo tiempo son creativos y novedosos, casi fórmulas sintéticas que guían la lectura de la descripción y recuerdan sus contenidos. Podría decirse que estos títulos son pequeñas obras maestras que transparentan creativamente el contenido de cada narrativa. Los relatos son sencillos, a veces, algo resumidos, pero siempre ilustrativos de las actividades desarrolladas por los docentes y la respuesta de los alumnos. Las clases observadas son diferentes en sus temas y detalles pero hay dos aspectos en los que los observadores enfocan su atención: la puesta en práctica de la interculturalidad en el aula, y la visibilización de estrategias diversas y creativas de parte de las docentes para desarrollar las lecciones.

En suma, las narraciones presentadas en el libro permiten que el lector se imagine de una forma muy vívida cómo fue la clase, cuáles fueron las singularidades, los pequeños problemas, las soluciones; tal vez hubiera sido conveniente incluir una mayor profusión de datos empíricos, pero la descripción y el análisis propuestos son claros, fáciles de leer, hasta entretenidos, pero sobre todo ilustrativos de cómo se va encarando la interculturalidad en el aula. Una vez leída la narrativa sobre la clase y el análisis de la observadora, el título se transparenta y constituye una especie de síntesis de lo que pasó en la clase observada.

Cabe agregar que las narrativas de la observación no solamente son descripciones de lo que pasó en las clases, sino también mecanismos que establecen una conexión entre los participantes: así, si Susana cuenta la clase de Silvia, implica una relación entre colegas por medio de la observación de una clase, con la doble finalidad de aprender pero también de enseñar la una de la otra y viceversa.

A continuación presentamos algunos aspectos que nos llamaron la atención en las descripciones de las clases.

Población: los números dicen

Se trabajan los números con datos del censo, es decir se trabaja con datos reales, aplicables al contexto y, por tanto, significativos.

En lo sociolingüístico, todavía perdura la discriminación, "se siente vergüenza" de reconocerse como aborigen. Es que hemos vivido tanto tiempo mirando hacia los de "arriba".

Contar un chiste, no es un chiste

Ilustra las complejidades de trabajar la expresión oral recurriendo para el efecto a la narración de chistes; pero aparecen las actitudes, por lo que la consigna es: hay que reírse del chiste, no de la persona, pues lo que se busca es "una instancia para aprender, no para medir".

En lo sociolingüístico, el dialecto que se desvía de la norma es objeto de burlas: el vocabulario, las construcciones, la pronunciación. La conciencia de las diferencias, a no dudarlo, surge de los contactos entre hablantes del sur y del norte, pero también se tiene la influencia de la radio y la televisión.

Aprender al corregir

Ilustra las actividades del área de lenguaje: escuchar, exponer, escribir; las lecturas sirven de motivación/de ejemplo para que los alumnos produzcan textos de sus vivencias y aprendan a corregirlos "en positivo".

¿Cómo hago para invitarte?

Pone en práctica la consigna vigotskyana de escribir y leer con una motivación real: se trata de escribir invitaciones para reuniones sobre el problema de la basura en la localidad.

En cuanto a las relaciones docente-alumnos, la observadora nota que "constantemente hay un trato suave y personalizado" de la maestra. Estamos avanzando, el desafío asumido por los docentes de enseñar la interculturalidad, se convierte en una práctica de la misma docente: no se plantea la 'disciplina' de la clase tradicional para asegurar las condiciones de aprendibilidad por la imposición, el castigo, el silencio; sino que se facilita la creatividad de los alumnos, por preguntas, en lugar de imperativos.

¡Qué manera de leer!

La variedad local "no goza de prestigio en la escuela", nos recuerda que las escuelas continúan las tendencias de la discriminación lingüística: la legitimación de la norma pone en desventaja a los hablantes locales.

Los alumnos seleccionan libros, los leen, escuchan a los otros, comentan, hacen anotaciones en el marco de un proyecto, la ficha de la lectura, que se extiende a lo largo del año. Estas actividades ejemplifican el trabajo individual de los niños, pero también una manera de enseñar con el ejemplo, pues la maestra también lee a la par de los alumnos.

Una carta abre muchos caminos

Los alumnos distinguen el habla local del estándar. Los errores de pronunciación típicos tienen que ver con las sustituciones de vocales cerradas por abiertas (mocho, mondo en lugar de mucho y mundo, respectivamente), como en las situaciones de contacto entre el quechua o aimara y el castellano.

Para escribir una carta informativa a los alumnos de otra escuela, los niños guiados por la docente investigan las características geográficas de una región específica. No se trata de aprender contenidos aislados sino con el propósito de comunicar.

Un tren detenido nos pone en marcha

La cesación del transporte ferroviario en la localidad proporciona el contexto para la producción de textos argumentativos e instruccionales. Las lecciones: analizan los problemas del transporte en reacción a una carta de lectores; los alumnos investigan su contexto y escriben una carta de reclamo. La enseñanza del lenguaje, entonces, se basa en problemas reales de la comunidad, y en las experiencias personales y colectivas de los estudiantes.

Las golosinas nos tientan

El tema es escribir un mensaje basado en una discusión sobre los alimentos. La maestra sistematiza las respuestas de los alumnos, graficándolos en el pizarrón. Esta clase también ilustra el trabajo en grupos, pues cada grupo escribe un mensaje a un destinatario social concreto.

Hay pequeñas lecciones esparcidas a lo largo de las descripciones y comentarios. Un alumno escribió "buevo", los alumnos consultan el diccionario, y un alumno escribe la versión correcta en la pizarra. Los alumnos se ríen del que se equivocó. Toda norma implica un aprendizaje y todos nos equivocamos, pero el que sabe, generalmente, se ríe del error y en el proceso también del que se equivocó. (Esto sucede con frecuencia en las clases de lenguas extranjeras: los errores causan risas). Aquí la maestra no deja pasar el incidente y llama a la reflexión.

Los alumnos contribuyen a la sistematización realizada por la maestra, y estas sistematizaciones calan hondo. En esta clase, los alumnos consideran que "cuando comemos golosinas" pasan cosas malas para la salud; y "cuando comemos frutas" pasan cosas buenas.

En lo que toca al enfoque intercultural, la observadora destaca la participación, la "mediación", el diálogo; y la conexión de las vivencias de los alumnos con los temas.

En las relaciones, se prodiga un "trato cálido y personalizado".

Podrán escucharme

El día de la madre se aprovecha para preparar un programa radial. Se utiliza una novedosa dinámica: hacer previamente aquello de lo que se va a hablar. Se practica la expresión oral por medio de un simulacro de transmisión radial.

Se ejercita el respeto a los turnos, a guardar silencio, y respetar al otro.

Ante diferentes versiones, opino...

El tema que nos persigue desde hace 500 años: las relaciones entre las Américas y Europa proporciona el contexto para las actividades de la clase: la lectura de textos en forma comparativa (la historia rosa vs. la negra) determina reflexiones sobre la situación actual, pero también plantea preguntas hipotéticas (qué hubiera pasado si los españoles no llegaban) y conduce por otro lado a comentarios acerca del desarrollo de los países del mundo actual.

¿Duendes en la ciudad?

La lectura sobre "Seres mágicos" lleva a la identificación de características formales del texto, por ejemplo, "la trama descriptiva" reconocida "por la presencia de abundantes adjetivos".

Se recurre a los saberes previos: las experiencias de los estudiantes con seres sobrenaturales aún en la urbe. Aquí nada se desaprovecha, pues estas experiencias se constituyen en interesantes saberes previos.

La maestra trabaja/facilita la conceptualización por parte de los alumnos "yendo y viniendo de la teoría a la práctica". O sea, los alumnos en lugar de repetir los conceptos de otros como se hacía en la escuela tradicional, aquí los construyen con ayuda de la profesora.

Le explico a un Chino

En lo sociolingüístico, la profesora Mercedes reflexiona con los alumnos sobre "la forma de expresarse de la señora boliviana que trabajaba en la casa de uno de (los alumnos)".

Se trabaja el texto expositivo, se busca definir el texto expositivo, su función, por medio de la familia de palabras, expresión, exponer, expuesto, para explorar sus significados. Exponer se relaciona con explicar. La profesora sistematiza la información en la pizarra, agrega información, re-conceptualiza, expande los significados.

Se trabaja la sintaxis: "texto" es el núcleo, "expositivo" es el adjetivo.

Se practica el texto expositivo escribiendo una explicación del uso de un tenedor a un chino; las producciones individuales se socializan, se leen, escuchan, analizan y corrigen en forma colectiva. Los textos se trabajan relacionando la variedad local del castellano con el estándar.

Además, se valora lo propio, como conocimiento previo; se reflexiona sobre culturas lejanas; se trabaja en grupos, se escucha para aprender; se establecen conexiones entre el conocimiento anterior y lo actual; se conceptualiza desde la práctica; y se respeta las producciones escritas del compañero. La profesora asume plenamente el papel de facilitadora.

Contexto sociolingüístico

Las descripciones del contexto sociolingüístico y las actividades del aula nos muestran la variación de las hablas locales, desde las variedades más cercanas al estándar que aparecen en las ciudades, como en la escuela de Los Perales de San Salvador de Jujuy, hasta las más influenciadas por un sustrato quechua o aimara, como en la escuela del distrito de Calete, cerca de Humahuaca.

Las lenguas indígenas han dejado de hablarse en la región, pero sus huellas léxicas y sintácticas todavía persisten. Así, en las descripciones del contexto sociolingüístico se reportan palabras quechuas como: pallana, tuso, guagua, imilla, runa; o aimaras como Humahuaca, kalapurka. Llama la atención, por ejemplo, la frase "mi casa 'ta llavida" que posiblemente provenga de la estructura de wasiyqa llawisqa < llave-sqa = con llave.

La distinción entre 'la lengua materna' (o sea la variedad local del castellano) y la 'estándar' se encuentra presente en muchas descripciones. Al respecto cabe indicar que, mientras la existencia de lenguas diferentes, por ejemplo el castellano vs. el quechua o el aimara

ra, hace visible el problema de la comunicación en la enseñanza y aprendizaje y que en países como Bolivia ha determinado la adopción de la educación bilingüe, la variación dialectal (variedad local vs. estándar) presenta un mayor desafío en la educación. Además, en este contexto, las valoraciones lingüísticas que favorecen al estándar y estigmatizan a las variedades locales, especialmente si conservan las huellas de la lengua indígena plantean un desafío adicional a la labor docente, especialmente si se busca poner en práctica los principios de la interculturalidad (por ejemplo, respeto a la variedad local) y los principios del constructivismo (como el aprovechamiento de los conocimientos previos de los alumnos, que en lo lingüístico pueden incluir palabras de la lengua indígena o palabras castellanas con características fonológicas de la lengua indígena).

La tendencia general en el sistema educativo tradicional es utilizar y enseñar la variante estándar (o sea, la manera de hablar de los sectores dominantes de la sociedad, lo que pone desde un principio en desventaja a los hablantes de las variedades locales), y es sumamente refrescante constatar que aunque se busca llamar la atención a las características lingüísticas de las formas de hablar, en las clases descritas se nota un trabajo consistente de tolerancia y aceptación de las variedades lingüísticas locales. Dicho de otro modo, se deja de lado la sanción implícita de la "norma culta" y por tanto se crean las condiciones para una adecuada atmósfera de aprendizaje. Dicho aún de otro modo, se elimina la posibilidad de que se active el 'filtro afectivo' planteado por Stephen Krashen como la reticencia para participar en la producción lingüística por temor a ser sancionado en la clase, en la relación entre docente y estudiantes, e incluso entre estudiantes, por hablar de manera diferente al estándar.

■ Análisis

El mero relato de las clases observadas es ya un regalo para el lector interesado en las prácticas áulicas, en la diversidad de situaciones que se desarrollan en las aulas; en nuestro caso, en las aulas del Norte de la Argentina, y en la puesta en marcha de la interculturalidad y también del constructivismo. Pero, además, este relato está acompañado de un análisis del par observador que no solamente interpreta analíticamente lo observado sino que orienta la comprensión de la clase desde la perspectiva adoptada, la de la interculturalidad. En la Escuela N° 373, por ejemplo, se rescatan: la identidad, los aprendizajes previos, los procesos de producción local, la comercialización; la apreciación de los materiales didácticos en oposición a la desvalorización de los mismos en los centros poblados: "Úselo y tírelo", el respeto por la variedad local del castellano.

Las descripciones presentadas también visibilizan la dedicación y el compromiso de los docentes, pues se nota la planificación previa de las lecciones, por ejemplo porque los variados eventos de la clase se organizan en secuencias organizadas para garantizar un trabajo coherente de los temas.

Mientras el objetivo central de la experiencia de los Ateneos es investigar el aula, la reflexión también incide en la metodología de la investigación. Así, en muchas narrativas se encuentra una división: el relato objetivo, al lado del relato subjetivo. Esta es una interesante división de la descripción interpretativa. Como se sabe toda investigación cualitativa tiene un carácter interpretativo, en muchos casos incluso un sesgo asumido por el in-

investigador, por tanto es subjetiva y en esto precisamente radica su interés. Sin embargo, también es cierto que las miradas del observador pueden constituirse en ejercicios del poder, en fiscalizaciones de la actividad del docente, y muchas veces en juicios de valor que impiden una mejor comprensión de los fenómenos observados. Tal vez por eso y tal vez por el propósito de la observación del par (y no del fiscalizador), así como por la propia realización en las discusiones en las reuniones, que los relatos no siempre habían sido objetivos, las compañeras del equipo intentan discernir aquello más objetivo (más descriptivo) de aquello más subjetivo (la interpretación propia de lo observado). Aquí el investigador relativiza su observación y da fe de su intención de discernir, de deslindar la descripción de la interpretación.

En la clase de Silvia, observada por Susana parece que la distinción implica además la descripción más puntual (en la columna de la descripción objetiva) y la descripción más general (en la columna subjetiva):

Objetivo	Subjetivo
En un afiche la docente anota lo que los niños contestan.	
Son muy específicas las respuestas: siembra y cría de animales. Ejemplo: papa, haba, arveja, cebolla, oca, maíz, tomate, zanahoria y avena.	La docente escucha a todos y a cada uno. No descuida sus comentarios. Se expresan con mucho cariño y respeto sobre las cosas que conocen.

Entonces, mientras la columna objetiva busca relatar los eventos de la clase sin ingresar impresiones o juicios propios del observador, la columna subjetiva puede agregar las impresiones que el observador experimenta en su observación, como: cariño, respeto...

Interculturalidad en aula

En las clases observadas, la puesta en marcha de la interculturalidad se va observando, y por tanto, haciendo visible en los contenidos, en la utilización de conocimientos previos, y en las actitudes del docente hacia los alumnos y de los alumnos entre sí.

A continuación, nos detenemos en algunos ejemplos de la puesta en marcha de la interculturalidad, fuera de los ya mencionados en los resúmenes anteriores.

La cuestión de la venta y comercialización de los productos enfoca la conexión campo-ciudad. Esta relación se la plantea como algo que sucede, no la enaltece ni la critica <pero tal vez habría que cuestionar las posibles asimetrías; como cuando se habla de la necesidad del castellano para no hacerse engañar>. En el análisis de la clase se destaca el tratamiento de la interculturalidad, la identidad, las relaciones campo-ciudad, el respeto a la diversidad cultural, y la adecuación curricular, entre otros.

En "Sin Fronteras" se relata una clase de literatura donde se delinea con claridad el papel de facilitadora, de orientadora de la docente. En esta clase, ya no es el docente que dicta sino la docente que guía. En esta ocasión, la docente promueve un diálogo donde se ma-

nejan los contenidos de una historia, leída y presentada voluntariamente por una alumna, pero también los conocimientos que los estudiantes tienen, además de los aportes investigados por la misma alumna.

En el análisis y los comentarios objetivos de la observadora, se enfatiza la materialización de la interculturalidad en el desarrollo de esta clase: mientras se continúa con la idea de conocer al otro –en este caso, una leyenda de los Cashinahua, y del Brasil–; también se enfatiza la necesidad de poner en práctica “una actitud intercultural” que se traduce en acciones. Aquí hay que destacar, como lo hace muy bien la narradora, el desprendimiento de la docente que pone los libros de su biblioteca personal a disposición de sus alumnos, en un contexto donde los libros escasean. En breve, la literatura no escapa a la enseñanza de la interculturalidad y los relatos de otros pueblos se aprovechan para practicar “una actitud intercultural”.

La interculturalidad se conceptualiza como un diálogo con otras culturas, en lugar de la homogeneización por asimilación busca el diálogo entre las culturas. Entonces, se plantea como una vía que se debe transitar desde lo local a lo “universal” y nutrir la educación con la riqueza de la diversidad, como una alternativa a la educación tradicional, centralista, vertical, homogeneizante.

Pero la interculturalidad también se aplica a las relaciones entre docente y alumnos. Al respecto, Inés en su descripción de la clase de Elvira nos dice que el diálogo se realiza “en un marco de respeto”. Se nota que las relaciones entre docente y estudiantes están marcadas por la confianza, el respeto, la familiaridad. “Hay contacto y entendimiento a través de la mirada.” Hay que destacar este elemento de la interculturalidad: el respeto se practica en el aula; pero también en la experiencia de observación: el par observador procura describir la clase no para juzgarla ni fiscalizarla sino para aportar a la construcción de la interculturalidad, y lo hace también en este “marco de respeto”. La interculturalidad, entonces, se pone en práctica en dos niveles: en las acciones educativas del aula, y en la realización de la investigación.

El enfoque intercultural se complementa con las innovaciones constructivistas. Así, en la clase de Elvira, para responder a la pregunta sobre el agua, se recurre al diálogo para recuperar conocimientos previos de los alumnos (el agua en la cotidianidad, en la comunidad) pero también para, sobre esta base, introducir nuevos conocimientos. Cabe añadir, que aunque el diálogo se plantea como una actividad ‘animada’, también requiere esfuerzo de parte de la docente para plantear las preguntas, recuperar ideas, reencauzar el tema, relacionar las ideas de los alumnos con el tema, y también para mantener la atención de los alumnos. En esta clase habían dos grupos de alumnos: un grupo central que acaparaba la atención de la maestra, y grupos periféricos que parecían no estar atendiendo. Dicho de otro modo, el diálogo requiere un esfuerzo constante, y demuestra una dedicación a la tarea de enseñar.

En las lecturas propuestas, los alumnos leen con un propósito: aportar al tema de la clase. La maestra va ayudando a los alumnos organizados en grupos. Los alumnos buscan la información, e indudablemente aprenden; pero también relacionan las ideas de la lectura con más conocimientos previos, saberes culturales, sociales sobre el agua.

Estas dos actividades de diálogo y lecturas culminan con una suerte de aplicación de las ideas revisadas a la producción de textos, escribir sobre "un problema de agua en el pueblo". En breve, hemos tenido la oportunidad de atisbar una clase donde se aprende reconstruyendo el conocimiento pero en base a un elemento vital en la comunidad, el agua.

En todas las clases se utilizan las preguntas y respuestas. Sin embargo, en las clases observadas éstas llegan a adoptar características que podríamos adscribir al célebre método socrático, donde las preguntas del docente y las respuestas de los alumnos se constituyen en un diálogo que estimula la reflexión, el trabajo colaborativo, el respeto y la aceptación de posiciones (respuestas) diversas, incluso en sus variaciones dialectales.

3] Los ensayos

La experiencia se completa con la elaboración de breves ensayos sobre algunos de los temas frecuentemente encontrados en las aulas y discutidos en las reuniones.

Estos ensayos plasman por escrito los esfuerzos de sistematización de lo observado en las aulas, y tocan temas relevantes para la educación en toda la región: el enfoque intercultural, las variedades lingüísticas, la conceptualización, la incidencia de las prácticas tradicionales (la plana), la enseñanza de la gramática, los puentes, las matrices de aprendizaje.

Variedades lingüísticas

Se deslindan conceptos como dialecto, variedad, sustrato, útiles para referirse a las situaciones observadas y vividas por los maestros. Se reconoce que las oposiciones, como culto-vulgar, urbano-rural, formal-informal dan lugar a sanciones, correcciones; el estándar se sitúa no como la variedad obligatoria, esencial, sino como una variedad más que hay que aprender para ciertas situaciones formales. En todo caso, la escuela tradicionalmente siempre enseña la variedad estándar. No se rechazan las variedades locales sino que se valoran y se respetan.

Conceptualización: de la práctica a la teoría

Los conceptos son construidos a partir de la contribución de los alumnos, guiados por las preguntas y sistematizaciones de la maestra. Ya no se trata, entonces, de la memorización de conceptos y de su repetición en la clase, sino más bien de la elaboración colectiva de nuevas ideas a partir de las anteriormente interiorizadas.

La plana

Un ejercicio de escritura como "estructura fija" que puede limitar la creatividad de los alumnos en la producción de textos y que tal vez no responda a la diversidad de los alumnos.

Como enseñar gramática desde un enfoque intercultural en la educación

Frente a los extremos de dar modelos vs. "desterrar" la gramática de las aulas, se plantea la enseñanza de la gramática de manera diferente, creando las condiciones para construir la gramática implícita en el uso y el análisis, la "reflexión a partir de la lengua viva".

Los puentes

Se constituyen en el ingrediente necesario para garantizar el aprendizaje significativo. Así, el aprendizaje significativo exige la conexión, el establecimiento de "al menos un puente... entre lo nuevo y lo conocido". Agreguemos que el puente activa la zona de desarrollo próximo, pues los conocimientos previos son la base para avanzar hacia los conocimientos nuevos.

Matrices de aprendizaje

En general, la percepción de la realidad pasa por "formatos que organizan la experiencia". Por lo que se concluye que el aprendizaje significativo implica la modificación de las estructuras cognitivas anteriores, y reconocer la utilidad de las matrices para apoyar los nuevos aprendizajes.

4] Los Anexos

Luego vienen los Anexos: una transcripción de lo que se conversó durante una reunión; y, un conjunto de fichas bibliográficas, brevemente comentadas, para continuar con el estudio de la interculturalidad.

Conclusiones

Las escuelas donde se desarrolló la experiencia (observación-descripción-Ateneo) están en una región que parece estar bajo la influencia de dos polos culturales: por una parte, el sur moderno, urbano, prestigioso, económico con su foco en Buenos Aires; por otro lado, el norte de lo autóctono, las raíces, la identidad, se extiende más allá de las fronteras hasta Bolivia, un referente para la música folklórica, la coca. Estos dos polos, sin duda, producen influencias y tensiones que marcan la vida cotidiana de los pobladores de la región. La manera de hablar, en este contexto, se encarga de visibilizar las tensiones. Así, para citar un ejemplo más, Inés observa que el habla coloquial en Purmamarca produce reacciones ambiguas: "algunos niños la valoran como propia, otros la ven ajena, como que así hablan 'los del campo y los bolivianos'". Lo destacable de la experiencia es que las docentes se proponen cumplir con las exigencias del currículo tomando en cuenta las relaciones diglósicas entre el estándar y las variedades locales: promoviendo el respeto y valoración de las variedades locales y enseñando la variedad estándar como una variedad más, útil para operar en ese mundo diglósico.

Las características culturales de la zona también son tomadas en cuenta para la enseñanza, aprovechando las experiencias, vivencias y saberes de los alumnos como puntos de partida para incorporar nuevos conocimientos. En la clase de Elvira, por ejemplo, los alumnos dicen que "Hay que pedir permiso para acercarse a los ojitos de agua, sino producen una enfermedad: la **"maradura"** (enfermedad producida por la naturaleza ante actitudes irrespetuosas)." O sea, pervive la cultura andina (En las regiones quechuas de Bolivia se habla de jap'íqa 'agarre', una enfermedad causada por la tierra).

En la escuela 21 Pedro Goyena de Purmamarca se plantea la relación entre "nuestra tierra y el mundo". Los conocimientos se trabajan en esta relación. Pero además se promueve el respeto por la identidad y cultura locales. Este énfasis en lo local apunta a una normalización cultural. La tendencia tradicional ensalza la urbe, la cultural 'universal' (occidental en nuestro caso) y generalmente menosprecia lo local, rural. Aquí la propuesta de la interculturalidad busca cambiar la verticalidad de la tendencia tradicional por una horizontalidad en las percepciones, actitudes, y relaciones entre las culturas.

Pero además de lo intercultural, las descripciones y apreciaciones de las actividades de la clase nos muestran que la enseñanza de los docentes del equipo no se reduce al trabajo con la lengua y la cultura, sino que también toma en cuenta la manera de enseñar: partiendo de los conocimientos previos, revalorando lo propio, posibilitando la construcción de los conocimientos, las relaciones colaborativas de modo que todo esto contribuya a materializar el aprendizaje significativo.

El tema de la interculturalidad (como una forma de las relaciones entre culturas) siempre ha estado presente tácita o explícitamente en el quehacer educativo. La escuela –como ya dijimos– es un lugar especializado de enseñanza y aprendizaje (de contenidos que normalmente no son desarrollados en la familia o la comunidad), pero también de la relación de lenguas y culturas, así como de la relación entre docente y alumnos. La escuela, el aula, entonces es el punto donde confluyen y contrastan las lenguas, culturas, lo urbano, lo rural, lo central-periférico, el Estado-los pueblos. Sin embargo, tal vez porque el tema de la interculturalidad es nuevo, tal vez porque tiene muchos proponentes, pocos parecen saber qué es la educación intercultural, o por lo menos hay dudas acerca de cómo se la debe desarrollar en el aula.

En este contexto, la experiencia de los Ateneos encara un desafío importante para la educación en situaciones de diversidad lingüística y cultural, nos muestra que el compromiso y la dedicación de los docentes puede contribuir significativamente al conocimiento de lo que pasa en las aulas, y finalmente nos proporciona un ejemplo valioso de cómo se puede construir la interculturalidad en la práctica y la teoría.

Gracias docentes del equipo por una experiencia maravillosa.

Dr. Pedro Plaza Martínez*
PROEIB Andes – UMSS - GTZ
Cochabamba - Bolivia

* Especialista en lenguas indígenas.

Doctorado en el instituto de Estudios Latinoamericanos en la Universidad de Liverpool - 1994-1998.

Docente – investigador, responsable del Área de Lengua Indígena en PROEIB Andes.

Autor de numerosas publicaciones.