



## Más allá del relato. Tratando de interpretar nuestras prácticas

En este capítulo, Uds. se van a encontrar con breves textos expositivos escritos por varias de nosotras. Surgieron de las reflexiones teóricas que provoca en los Ateneos el análisis de la práctica del aula. Releyendo las desgrabaciones de estas reuniones observamos que varios temas eran recurrentes. Una y otra vez volvíamos sobre la interculturalidad, la variedad lingüística, la gramática, la conceptualización, la plana, los puentes, las matrices de aprendizaje. En un intento de sistematizar las discusiones que, a primera vista podían parecer caóticas, cada una de nosotras eligió un tema y lo desarrolló tratando de articular la práctica con algunas teorías que subyacen en ella.

Resultó un verdadero desafío. Los escritos fueron y vinieron una y otra vez de las manos de sus autoras a la exposición/corrección y debate conjunto. Nos reunimos para analizarlos continuando con la dinámica que nos habíamos propuesto desde un inicio: revisar nuestra práctica y, en este caso, nuestra escritura.

Decimos desafío, porque los docentes no estamos acostumbrados a producir textos que den cuenta de las diferentes posturas ideológicas que se ponen en juego en un debate o de las distintas posiciones teóricas que subyacen en las prácticas.

Sabemos que todavía se los puede seguir trabajando y enriqueciendo. Sin embargo, para nosotras significaron un valioso intento, sin pretender por ello convertirnos en expertas.



### Interculturalidad como Enfoque Educativo

Interculturalidad es un concepto que vamos construyendo entre todos. Existen distintas miradas para abordar el tema (Ver Anexo 2). La nuestra, llega desde la práctica educativa y más que una definición académica señala nuestras búsquedas, nuestros interrogantes al intentar, en el aula, una propuesta pedagógica acorde con la realidad cultural de los estudiantes de la Quebrada de Humahuaca.

Muchas veces nos preguntamos:

¿Se hace educación intercultural eligiendo "contenidos regionales", alfabetizando con método fonético por el sencillo hecho de usar palabras como "llama" "chulo" ó "zorro"?

¿Alcanza con cantar una coplita en un acto escolar?

¿Se trata de explicar en la clase de lengua el tema de las variedades lingüísticas del castellano?

¿Memorizar fechas y datos de la historia regional garantiza un enfoque intercultural de las ciencias sociales?

La educación intercultural, ¿será una moda? ¿una corriente metodológica innovadora? ¿será un contenido transversal? ¿una actitud? ¿una competencia educativa? ¿una política educativa de Estado?

¿Por dónde empezar?

La educación intercultural se relaciona con lo legislativo, con lo didáctico, con el currículum, con la formación docente, con la capacitación y, básicamente, con la participación comunitaria. Los avances en cualquiera de estos aspectos ayudan al conjunto. No existe un camino único y hemos avanzado, según los momentos, poniendo énfasis en uno u otro aspecto.

Toda vez que educamos a partir de la realidad, de los saberes y valores de la propia cultura estamos haciendo educación intercultural. Cuando, hace años, hablábamos de "educación popular" ó de la "regionalización" de la educación, hablábamos de propuestas que aunque se llamen de otro modo, se relacionan con este nuevo enfoque. Creemos que lo que hicieron la Señorita Olga Cossettini<sup>1</sup>, el maestro Luis Iglesias<sup>2</sup>, y la maestra Selva Vilte<sup>3</sup>, así como muchas de las enseñanzas de Paulo Freire<sup>4</sup>, tienen que ver con estas búsquedas nuestras de construir en la práctica una educación intercultural.

Ahora y antes, existen y existieron educadores que han podido responder a su pueblo a pesar de la propuesta homogeneizante del sistema educativo. Pero para muchos otros, aún en nuestros días, enseñar es imponer una cultura única. Este modelo excluye a mucha gente, y así son muchos los alumnos que se van del sistema convencidos de que "no tienen cabeza para la escuela", cuando se trata más bien de no haber recibido una propuesta que los supiera contener convocándolos desde su propia realidad.

Nos preguntamos también cómo extender este enfoque educativo que hemos visto llevar adelante en algunos maestros con muy buenos resultados, cómo lograr que el sistema educativo formal se apropie de esta propuesta y la desarrolle en todos sus niveles, cómo hacer para que se convierta en política de estado más allá del discurso, cómo avanzar en el nivel de la formación docente de un modo efectivo para soñar hacia el futuro con una educación intercultural para todos.<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Maestra y directora de escuela primaria que desarrolló su experiencia en la ciudad de Rosario en los años 35 al 50. Su experiencia narrada en un video fue ampliamente difundida en las escuelas argentinas.

<sup>2</sup> Maestro bonaerense que, a partir de 1938, llevó a cabo en escuelas rurales una experiencia educativa ejemplificadora.

<sup>3</sup> Maestra jujeña, que entre los años 87 y 89 forjó una interesante experiencia educativa regionalizada.

<sup>4</sup> Paulo Freire, educador brasileño, reconocido a nivel internacional, que a fines del Siglo XX impulsó la Educación Popular.

<sup>5</sup> "El discurso de la interculturalidad ha llegado a la legislación latinoamericana y se ha incorporado al discurso pedagógico pero falta aún aterrizar en la práctica. La práctica pedagógica todavía no refleja ese discurso y no hemos logrado descubrir formas de trabajar en el aula y maneras de relacionarnos en el aula que nos hagan más interculturales. El riesgo de esta situación, es que la interculturalidad se vea sólo como contenido de la educación" Luis E. López - "Primeras Jornadas de Educación Intercultural en Jujuy" pág. 77

¿Por qué pretender una educación intercultural?

Es innegable la necesidad de su desarrollo en el mundo actual en el que ni los fundamentalismos que nos dividen, ni la globalización que excluye a tantos, nos expresan. No dudamos que debemos educar ciudadanos interculturales identificados con la cultura de su propio pueblo, que conozcan y valoren su entorno y estén a la vez abiertos a la cultura de los otros pueblos con los que se relacionan. "Educar en la cultura es educar a vivir entre culturas distintas, es educar a reconocer las diferencias, no como algo insalvable sino por el contrario, una diferencia gozosa, una diferencia que nos permite el diálogo"<sup>6</sup>.

¿Qué es la educación intercultural?

En los Ateneos, en repetidas ocasiones, hemos respondido a esta pregunta definiendo a la educación intercultural como un enfoque porque entendemos que abarca metodología, actitudes, metas a alcanzar, contenidos, formas de evaluar, es decir que atraviesa todo el quehacer y el ser educativo con una mirada distinta.

Citamos a continuación algunos de los comentarios que se realizaron en los Ateneos:

*"La interculturalidad, no es metodología, no es una clase o un tema, ¿no sería más bien un enfoque que uno le da a su propuesta educativa?" (Ateneo agosto 2003).*

*"Hay temas que aparecen como de "educación intercultural", por ejemplo el tema "variedad lingüística" pero que los hemos visto dar de forma mecanicista de modo que pierde todo su valor intercultural. Temas que "hay que dar", que están en los CBC donde no dice cómo trabajarlos. Entonces también aparece esto de "bueno, tengo que dar variedades lingüísticas". Voy, doy conceptos, me busco ejemplos que vienen en los libros, es decir, sigo repitiendo la clase mecánica: expongo el tema, supongo que como yo lo doy clarito, los alumnos lo van a aprender y ya queda en los cuadernos. Después paso a otro tema que puede ser sujeto, predicado, adjetivo, o lo que surja ¿no? Ahora, otra cosa muy distinta es pararme frente a la lengua que de verdad hablan mis alumnos y empezar a ver esa variedad, cómo está funcionando; y a esa variedad, después en confrontación con otras, poder describirla y valorarla, reconocer que existen las diferencias pero que en las diferencias está la riqueza... entonces sí, trabajando el tema de la variedad lingüística, estaríamos avanzando hacia una educación intercultural" (Ateneo de mayo de 2003).*

El tema, por sí sólo, no garantiza clases de educación intercultural.

¿Y lo que algunos denominan "actitud intercultural"?

Al respecto nos parece oportuno recordar las palabras de Xaïer Albó: "La interculturalidad en cuanto competencia educativa se refiere sobre todo a las actitudes y relaciones de las personas o grupos humanos de una cultura con referencia a otro grupo cultural, a sus miembros o a sus rasgos o productos culturales... (Lo que se busca)... es llegar a desarrollar una interculturalidad positiva tanto en la formación personal como en las estructuras institucionales para que la gente de diversas culturas sea capaz de relacionarse entre sí de

<sup>6</sup> Daniel González en Primeras Jornadas de Educación Intercultural en Jujuy – pág. 58

manera positiva y creativa... La primera competencia intercultural que se debe desarrollar en aquellos grupos originarios que han perdido confianza en sí mismos es el fortalecimiento de su propia identidad. La competencia intercultural en que más se debe insistir en quienes se sienten "superiores", por pertenecer a la cultura más común es la aceptación positiva del otro, originario y/o de extracción popular".<sup>8</sup>

Indudablemente la actitud intercultural tiene que estar en la base de toda propuesta, pero no basta. Como profesionales de la educación tenemos que poder traducir esta actitud en propuestas metodológicas, en estrategias de aula, en herramientas concretas que lleven a los alumnos a alcanzar también ellos, esta actitud ante otros diferentes.

¿Está de acuerdo la comunidad con este enfoque?

Cuando las comunidades, en diversos encuentros, han tenido oportunidad de plantear sus opiniones<sup>9</sup> con relación a estos temas siempre han coincidido con los postulados de la educación intercultural.

Así nos decía don Crecencio Rodríguez, un vocero de la Puna jujeña:

*"Hemos pedido que los maestros sean invitados y que participen en todas las reuniones mensuales que tenemos nosotros con toda la comunidad ¿para qué? Para que el maestro, el docente conozca a la gente de la comunidad, cómo es, cómo vive y cómo es su forma de vivir, para que así también pueda respetar, respetarse ambos y evaluar en forma conjunta y respetar nuestra cultura de cada lugar y de cada pago de donde nosotros somos".<sup>10</sup>*

En un Ateneo una participante comentaba

*"me parece que la clave está en partir desde la comunidad, porque fallaremos toda vez que nos encerremos entre cuatro paredes, y a partir de teoría sobre educación intercultural pretendamos generar propuestas sin contemplar a la comunidad. Cuando decimos comunidad tenemos que tener en cuenta a los alumnos, a sus familias, a los docentes, a otras personas de la comunidad tengan o no hijos en la escuela..."*

No todas son dudas: estamos convencidas de que la diversidad constituye una riqueza y que trabajar en las escuelas a partir de ella afirma a los alumnos, facilita los procesos de enseñanza aprendizaje, enriquece y humaniza los contenidos y garantiza la equidad educativa. "Cuando en la escuela los alumnos tienen la posibilidad de construir una imagen positiva de sí mismos respecto a sus vidas, sus capacidades, sus logros, su pertenencia y al definir su identidad, se "alertizan" sus sistemas de atención y se favorece la entrada de los aprendizajes simbólicos más complejos".<sup>11</sup>

Quienes nos hemos animado a recorrer el camino de la educación intercultural sabemos que esta afirmación es veraz.

**Claudia Cuestas y Ana González**

8 Xavier Albó, "Educando en la diferencia" Ministerio de Educación de Bolivia – Cipca – Edición de UNICEF - 2002 Pág. 86. Punto 4.1.

9 Ver, por ejemplo, capítulo 1 de "Primeras Jornadas de Educación Intercultural en Jujuy" Un desafío para la educación. [www.oei.org](http://www.oei.org)

10 Vocero de La Quiaca en Jornadas de Educación Intercultural en Jujuy – pág. 111.

11 Mabel Condemarín en "Abriendo la escuela" pág. 194.

## Variedades Lingüísticas

El tema de la variedad lingüística fue objeto de análisis permanente en los Ateneos, quizás porque su tratamiento en las aulas define si, como docentes, nos posicionamos o no en el enfoque intercultural. En las discusiones sobre el tema surgieron interrogantes tales como: En Jujuy y precisamente en la Quebrada, ¿hablamos un dialecto? A partir de esta pregunta surgía necesariamente otra: ¿Qué es un **dialecto**? Si luego de definir dialecto admitíamos que efectivamente lo hablábamos, ¿Es éste un obstáculo para adquirir la **lengua estándar**?

A continuación citaremos un fragmento del Ateneo en el que se discutía el término dialecto. La conversación comenzó a partir del desacuerdo de una de las participantes con la definición de un autor quién, daba el mismo significado a **variedad lingüística y dialecto**.

**M:** –“Me parece que lo que dice el autor del texto de la tarjeta es que aquí, no hay otra lengua sino otra variedad del castellano y lo equipara a dialecto.

**A:** –¿Vos qué idea tenés? Teóricamente ¿tenés algún ruido que no te permite aceptar que la variedad lingüística que se habla en la Quebrada sea denominada “dialecto del castellano...?”

**M:** –Claro. Por el término dialecto. Puedo hablar de lengua y sus variedades, pero como dialecto...

**A:** –Y si se tratara de un dialecto ¿por qué no? ¿qué es un dialecto? Según Raiter cuando una variedad está determinada geográficamente es un dialecto (...) El problema que tenemos los profesores de lengua, creo yo, es que nos han encerrado en la idea de que dialectos había del inglés, había del francés, pero que el castellano no tiene dialectos, que hay un sólo castellano.

**M:** –No, no es lengua única.

**A:** –Admitimos “con algunas variedades”, pero que nos digan que es un dialecto nos suena mal. Sin embargo si es una variedad que está marcada por una realidad regional con influencia de una lengua anterior, con sustrato de otra lengua, entonces es un dialecto”.

El debate citado es una muestra de las tensiones que existen en cuanto a la idea de que el castellano es único y el que está “bien hablado” es el castellano de “España”, mientras que el que se usa en otros lugares es una deformación del verdadero. Por lo tanto ¿hablar de **dialectos** es hablar de **usos desprestigiados**?

Esta visión de **nuestra lengua** se trasladó a la escuela y llevó a que se le diera el siguiente tratamiento:

**E:** –“Se da una cuestión de paradigmas, de estudios, de análisis, de enfoques de la lengua. ¿Por qué esta cosa de no aceptar dialecto del castellano? Se emparenta con la visión de niveles de lengua: nivel coloquial, nivel vulgar, nivel culto, nivel inculto, esas clasificaciones tan frecuentes entre nosotros. Entonces eso responde a un paradigma y a un estudio específico, desde ese modelo que estaba vigente. Eso perduró mucho tiempo y es difícil aceptar esto del dialecto, pero la palabra dialecto como variedad de cualquier idioma estaba en Saussure, o sea que estoy hablando de hace muchísimo tiempo. ¿Cómo llega

en la transposición didáctica, cómo llega a las aulas el enfoque del estudio de la lengua, el enfoque que predominó en nuestro país y más en nuestra provincia? Llega éste, de niveles. Esas oposiciones: vulgar/culto; formal/informal; y esas oposiciones, son muy significativas en el estudio de la lengua”.

En la síntesis que realizó la compañera habría que agregar que a las oposiciones: culto/vulgar; urbano/rural; formal/informal, se le otorga una valoración que se traduce en **escala jerárquica**; en el nivel más alto se ubican los registros: culto, formal, urbano y en el más bajo: vulgar, rural, informal.

Este modo de abordar el estudio social de la lengua, hacía y, lamentablemente todavía hace, que el docente encargado del área **lengua** sancione permanentemente las variedades dialectales que escucha en sus alumnos. En el intento por impartir la enseñanza de la variedad estándar se considera que los modos regionales son un **impedimento** para que los alumnos adquieran la lengua castellana “verdadera”, es decir, la estándar. Es así que en las aulas se corrigen permanentemente las formas lingüísticas que hasta el momento de llegar a la escuela sirvieron al niño para comunicarse en su entorno familiar y comunitario. Si un chico se expresa diciendo: “ya basta ya” o “se me lo ha caído” o “la sopa está caíma”, el docente corrige inmediatamente expresando: “ese modo está mal expresado”, “así no se dice” y en el peor de los casos “eso no es castellano”. Si el niño se atreviera a preguntar el motivo de la corrección, quizá el docente daría una respuesta técnica desde lo gramatical o señalaría que esas expresiones son inadecuadas porque eso no es **lengua estándar**.

A esta altura un docente puede pensar: “Pero yo tengo la responsabilidad de transmitir el buen uso de la lengua. Si un chico se expresa de esa forma en una situación formal posiblemente sea discriminado o desatendido”. Si está pensando esto, quizás no se equivoca, una persona que no utilice la variedad estándar en determinadas situaciones posiblemente no logre los objetivos de su acto comunicativo. También es verdad que la **escuela** es el lugar que debe impartir la enseñanza de la variedad estándar, ya que su conocimiento le permitirá a los alumnos desenvolverse cómodamente en situaciones que requieran formalidad. Ahora bien, cumplir con este objetivo no significa desmerecer y desvalorizar el dialecto de nuestros niños; tratar de cumplir con este objetivo no significa “borrar” del chico las **marcas lingüísticas** que caracterizan su lugar de origen: natal, de edad, de clase social, de su ámbito de pertenencia.

Rechazar su variedad, equivale a rechazar su **identidad**. La lengua materna, aquella que la criatura escuchó de sus padres, de sus abuelos, de sus hermanos mayores, de su comunidad es la que le sirvió como instrumento de comunicación y de afecto. A través de ella el niño aprendió a construir su mundo. La palabra “madre” lo ligó al mundo; la copla, los rezos, los cantos, los relatos, los chistes, los silencios, fueron constituyéndolo como individuo y enlazándolo con la comunidad.

Entonces, ¿qué hacer? Fundamentalmente **respetar** a nuestros niños y respetarnos a nosotros mismos, asumir que los docentes también pertenecemos a un ámbito social y cultural y, por ello, también tenemos nuestros giros. Nuestros modos, ¿los olvidamos cuando entramos a la escuela? Seguramente no, seguramente al conversar con nuestra familia,

nuestros amigos en situaciones distendidas se nos disparan los jujeñismos y nos sale: “el chango”, “la chuti”, “la Marga” en lugar de Marga, el “pará pué” en lugar de detente, el “chorco” en lugar de duro, las “chuncas” por las piernas.

**Enseñar lengua** no es enseñar a hablar, el niño ya sabe hacerlo cuando llega a la escuela. Enseñar lengua no es impartir reglas mecánicas y aplicables, enseñar lengua es contribuir al desarrollo del lenguaje, es contribuir a la creatividad, es poner a disposición del chico todas las posibilidades que ofrece el lenguaje para comunicarse en diversas situaciones comunicativas.

Enseñar lengua no debe ser sacar tarjeta roja permanentemente: si así lo hacemos nadie querrá jugar –en este caso expresarse– por temor a equivocarse.

**Mercedes Sosa**

#### **Bibliografía:**

- Ausabella, Marisa. *Las lenguas indígenas en la Argentina*. 2000. Buenos Aires. Ed. Eudeba.
- Guzmán, Flora y otros. *Registro de voces quechuas vigentes en el discurso coloquial norteño*. 1998 Jujuy, EDUNJU, REUN.
- Mamaní, Estela y otros. *Los caminos de la Lengua en la Quebrada de Humahuaca*. 2001 Jujuy, Ed. Escuela Normal “Dr Eduardo Casanova”.
- Cassany, Daniel y otros. *Enseñar Lengua*. 1994. Barcelona, Ed. Graó.

## Conceptualización: de la práctica a la teoría

Especialmente en la enseñanza de la Lengua, tanto en la primaria como en la secundaria, es muy común ver que se pasa de un extremo al otro en cuanto al modo de proponer las clases: la balanza se inclina hacia clases expositivas o clases a modo de taller que resultan entretenidas para los alumnos, que tienen la virtud de incentivar la libre expresión, pero que, muchas veces, carecen de una sistematización conceptual.

En el primer caso se cae en la típica exposición del docente, en la cual los chicos copian al dictado o del pizarrón los conceptos, después hacen alguna ejercitación de aplicación y finalmente estudian para la evaluación.

En el segundo se hace producir a los chicos, a través de estrategias que para ellos resultan interesantes y que, en muchos casos, les ayudan a desarrollar alguna habilidad; al terminar la clase los chicos quedan contentos pero sin saber si aprendieron algo o no, y mucho menos, con qué conceptos estaba relacionada esa actividad.

Quizás exista otro camino que resulte más provechoso para que los alumnos incorporen ciertos contenidos, a ese camino lo denominaremos “conceptualización”. ¿En qué consiste? A continuación trataremos de desarrollar la idea, en principio podríamos decir que se trata de ir explicitando junto a los alumnos los conceptos que están implícitos en el desarrollo de la clase o el taller.

En algunas de las observaciones realizadas para los Ateneos, se vio claramente cómo una docente se ocupaba de proponer trabajos interesantes y de producción o participación activa de los chicos, y paralelamente los alumnos conceptualizaban desde sus palabras lo que estaban haciendo. En las clases aparecían permanentemente intercaladas la práctica y la teoría, como en zig zag, sin separar una de otra, sino en forma totalmente dependientes.

Para ejemplificar lo que se viene expresando, se transcribirá un comentario de un Ateneo.

*Y "...los chicos decían que el texto tenía predicativo obligatorio, y por eso se daban cuenta de que era una descripción... había mucho de ir y volver con esto de los conceptos, me pareció muy bueno... iban viendo qué partes eran descriptivas y que, en partes, había opinión de la autora, narración, etc... Bueno así llegaron a hacer toda la lectura del texto, pero la lectura era con este análisis permanente, párrafo a párrafo, a veces ni siquiera terminaban el párrafo que ya estaban los comentarios en el medio..."* (Transcripción Ateneo año 2003).

De esta manera son los alumnos los que conceptualizan y, a la vez, analizan lo producido por otro, y así es más probable que cualquier concepto se convierta en **"significativo"**<sup>12</sup>.

En cuanto a la secuencia de la clase la conceptualización debe aparecer con mayor énfasis al finalizar la misma, haciendo un cierre, de tal manera que **los conceptos no queden sueltos, sino todos relacionados entre sí.**

*"...las clases se cerraban. Frente a las cosas que hacían, conceptualizaban... y hacía un cierre didáctico y con la conceptualización se reforzaba..."* (Transcripción de Ateneo año 2003).

Todo esto rompe con la clásica "estructura de la clase lineal", en la que el conocimiento circula en forma vertical, siendo el docente el que lo tiene y se lo da a los alumnos. De esta manera la clase pasa a tener otra estructura que tiene más que ver con un espiral, y en este caso la circulación del conocimiento es horizontal, todos pueden generarlo tanto los alumnos como los docentes.

Ejemplo del comentario de una clase dada por otra docente:

*"...cuando había alguna duda iban y le preguntaban a la docente, ella sin darles la respuesta directa iba haciendo preguntas como para que ellos traten de deducir solos... Después de haber realizado la corrección entre todos, la profesora les proponía hacer las Normas del Buen Escritor y, a partir de los errores que ellos habían visto al corregir las producciones de sus compañeros, surgieron muchísimas reglas y se llenó el pizarrón... Después lo que me llamó mucho la atención fue cómo ellos al elaborar las reglas las relacionaban con los conocimientos de la Lengua, hablaban de variedad lingüística, de variedad estándar, hablaban de oralidad, de escritura..."* (Transcripción de Ateneo año 2003).

<sup>12</sup> "Ausubel postula que el verdadero aprendizaje es el significativo. El término significativo alude a la posibilidad del sujeto de establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre lo que se aprende y lo que ya se conoce...." Nivel Inicial: Aportes para una Didáctica.



Como herramienta de esta práctica resulta muy útil un prolijo uso del pizarrón para organizar o sistematizar esta conceptualización que se va haciendo en cada momento de la clase. En toda aula contamos con este material didáctico, en algunos casos, utilizándolo correctamente se hace casi innecesario otro recurso.

Esta forma de trabajo es adecuada cuando uno trata de trabajar en el enfoque de educación intercultural, ya que la participación permanente de los alumnos aportando en la sistematización de los conceptos, el respeto y la valoración de los conocimientos de cada uno, hace que todos puedan afirmarse y, a la vez, nutrirse con la riqueza de la diversidad.

**Mariana de la Riestra**

## La Plana

Los niños son únicos y diferentes.

La plana, ¿permite lo diverso?

Como maestras de grado, queremos que nuestros niños utilicen la escritura para expresarse desde sus intereses, comunicándose creativamente con los demás. Pero, a veces, nos encontramos con alumnos que aunque les proponemos temas que les permiten mostrar escritos únicos, hay algo que les impide o limita la expresión.

Nos preguntan en forma permanente, dudan de lo que hacen con la escritura, mientras que cuando se expresan oralmente lo hacen sin ningún problema.

Hay como una estructura que no los deja avanzar, miedo a equivocarse, como si lo que escribieron ellos no tuviera valor, como si sólo hubiese una expresión escrita posible y se sienten incapaces de lograrla.

Empezamos entonces a pensar cómo fue que se iniciaron los niños en la escritura y allí encontramos a la tan conocida "plana". Qué es la plana sino una estructura fija que se repite, a la cual uno entra a completar una pieza que debe encajar perfectamente, una estructura de la que no hay que salirse.

Si consultamos el diccionario veremos: PLANA: (latín, plana) Ejercicio de escritura que hacen los niños.<sup>13</sup>

La plana nos muestra cómo y qué escribir, supuestamente dá seguridad en las primeras oraciones, pero... ¿dá seguridad?

No todo se puede escribir con planas, pero no es fácil desprenderse de ella, entonces termina tapando lo que el niño puede, lo que sabe contar, lo que le permite expresar sus diferencias.

<sup>13</sup> Ramón García- Pelayo y Gross. Pequeño Larousse. Ed. Larousse.

La plana, ¿qué es lo que estructura?

Nosotras pensamos la interculturalidad relacionada con el contenido de lo que enseñamos pero también con la forma. Según Verónica Edwards: "el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido produciéndose una síntesis, un nuevo contenido"<sup>14</sup>

Como decíamos, en ocasiones encontramos grandes impedimentos y firmes estructuras que limitan a los niños para expresarse en forma escrita.

En el Ateneo de agosto del 2003, una docente cuenta su experiencia en dos cursos de 3er. año (EGB 1). En la práctica de la enseñanza ella pudo notar que un grupo era estructurado y condicionado en la expresión; mientras el otro curso escribía de una forma más libre y creativa. Esta diferencia llamó su atención siendo alumnos que provenían de la misma institución, pero analizando la trayectoria escolar de ambos grupos observó que uno de ellos provenía de un proceso de enseñanza aprendizaje que tenía como base la plana, en cambio el otro provenía de un proceso distinto.

De esta experiencia y, durante el Ateneo, pensamos nuestras prácticas de enseñanza sobre el uso y aplicación de la plana. Es así como nos preguntamos ¿qué permite y qué limita la plana?, ¿plana en qué sentido?, ¿del lenguaje y su escritura?, o ¿plana siempre y en todo?

Analizar los inicios en la lecto-escritura hizo, de algún modo, ver cómo ello incide en la capacidad de los niños para crear y producir a partir de lo propio y así reflexionar sobre los primeros caminos recorridos y presentados para "aprender a escribir".

Esa indagación, ese leer el camino recorrido nos permitió reencontrarnos con la plana, examinar las marcas de la misma en los aprendizajes, verla como limitadora de la expresión, "encajonando a los niños" según las palabras de una docente en el Ateneo de agosto de 2003. Queremos separar las estructuras que orientan, de las que encasillan y tapan las diferencias.

Si reconocemos que los niños son distintos y vemos que sus producciones tienden a igualarlos, entonces es momento de dudar de la propuesta que los llevó a esos escritos.


Decíamos en un Ateneo que desde la plana podemos leer casi toda la práctica docente homogeneizante: la presentación de modelos permanentes a imitar, los elementos que igualan, modelos para ajustarse y ser el alumno que responde lo que la maestra pide.

La plana funciona entonces como un modelo de hacer y de ser, no sólo para el alumno, sino también para el docente.

**Diduvina Tapia y Margarita Botaya**

---

<sup>14</sup> Edwards, Verónica. Los sujetos y la construcción del conocimiento en primaria: un estudio etnográfico. Cap 2, México 1985.



## Cómo enseñar gramática desde un enfoque intercultural de la educación

La enseñanza de la gramática ha sido un tema recurrente en los Ateneos. Veamos algunos de los comentarios que se hacían:

**M:** –“Yo cuando me formaba en la facultad tuve una profesora de gramática que, la verdad, era el antimodelo de lo que quiero ser. Por ejemplo nos daba como consejo cuando ustedes estén enseñando gramática nunca permitan que los chicos den ejemplos, ustedes lleven las oraciones armadas, analizadas de antemano.

**V:** –En la facultad, en el profesorado y en todas partes te dicen eso.

**M:** –Cuando ya terminé la Facultad otra profe proponía desterrar la gramática. Gramática era mala palabra. Y cuando empecé a trabajar no enseñaba gramática hasta que llegó otra profesora, coordinadora en el Colegio y me decía: “No, vos gramática la tenés que dar, no es mala palabra porque ayuda al chico a que de alguna manera organice las ideas, pueda reflexionar” y yo tenía una gran resistencia. Después fui cambiando y sola fui haciendo el proceso y la verdad es que sí hace falta, pero enseñar la gramática desde una postura diferente cuesta muchísimo. O sea, yo me descerebro cada vez que tengo que ver algún tema de gramática con los chicos porque no quiero hacer este modelito, de llevar yo misma el concepto, la norma, la definición, no quiero, entonces cuesta muchísimo, es mucho esfuerzo, mucho trabajo”. (Ateneo Setiembre)

Si entendemos por gramática, un conjunto de normas y teorías elaboradas por otros que se deben memorizar y aplicar, entonces no habría modo de trabajar los temas de gramática desde un enfoque intercultural ya que éste propicia el camino inverso de búsqueda desde lo conocido hacia lo desconocido.

Para llegar a algunas respuestas a los interrogantes que nos plantea la enseñanza de la gramática recurrimos a aquellos valiosos documentos de trabajo que llegaron a las Escuelas Normales cuando se desarrollaba el Plan MEB – Maestros de Enseñanza Básica – y que nos ayudaron enormemente a iluminar este aspecto de la enseñanza de la lengua que tanto nos preocupa a todos los docentes.

“El único camino que da buenos resultados, es este que lleva al niño a hacerse todas las preguntas necesarias frente a un texto, frente a un problema lingüístico que se le presenta al escribir, al analizar, al tratar de comprender un texto. Cuando se logra tener la suficiente confianza, cuando se siente con “permiso” de preguntar, de buscar, junto a otros compañeros, con su docente, cuando puede en el aula, frente al texto escrito, retomar aquella iniciativa que tuvo en los primeros años de su vida al construir su lenguaje oral, tendrán sentido las clases de gramática... La regla implícita existe desde la primera infancia, pero lo importante es que logren la explicitación de la regla, es decir que puedan fundamentar por qué consideran que la solución lingüística frente a un determinado problema es ésta y no otra. Una didáctica de la lengua que se base en esta estrategia metodológica permitirá ampliar los alcances de las reglas resultantes”<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Propuesta metodológica para la enseñanza de la lengua en el nivel primario. Documento de la Municipalidad de Bs. As. - 1988.

Comentando en el Ateneo la clase de Elvira, en la que se trabajaron estructuras gramaticales en oraciones tomadas de textos escritos por los niños, reflexionábamos lo siguiente:

**D:** –“Bueno, veo dos cosas para destacar. Una es que las oraciones para analizar sean sacadas de la realidad y la otra es mucha participación en clase de gramática, que no es usual. Si se logra tal participación cuando se trabajan oraciones de los textos de los mismos chicos, merece correr el riesgo de que aparezca una oración que deje alguna duda.

**A:** –“Decís bien “correr el riesgo”, porque uno se pregunta qué hacer si los chicos proponen una oración compuesta, si aparece una que yo misma no sé bien cómo se analiza, ¿qué hago con esa duda? Ese riesgo, en lengua, ¿cómo se maneja? Una razón por la cual los maestros toda la vida se aferraron a oraciones tales como “Los niños juegan en la plaza” es porque en esa estructura no pueden fallar. Después se analizan varias oraciones que tienen idéntica estructura: Juan juega en la plaza; los pájaros cantan en la plaza, etc. y después los niños hacen otras con el mismo “molde” y finalmente los evalúan con otras similares... Los maestros no quieren dejar ese camino, se aferran como si estuvieran agarrados a un salvavidas. Pero lo cierto es que con este modelo no se logra una reflexión a partir de la lengua viva. ¿Qué es mejor?, ¿que sepamos cuatro cosas de memoria que no nos sirven para nada o que nos arriesguemos a tratar de entender cómo funciona el sistema de la lengua y que luego saquemos alguna conclusión?” (Ateneo setiembre).

Dar clase de gramática desde un enfoque de educación intercultural requiere abandonar los viejos métodos deductivos de enseñanza, implica cambiar el rol del docente en la clase de lengua: abandonar el de quien da conceptos que los alumnos luego “aplican” en ejercicios mecánicos y pasar al de quien acompaña las búsquedas que los alumnos van haciendo sobre el funcionamiento de la lengua, en definitiva sobre su gramática, al tener que dirimir situaciones reales de comunicación.

Ana González - Claudia Cuestas



## Los Puentes

Puente: “Estructura destinada a salvar obstáculos naturales o artificiales//Construcción para dar continuidad//Enlace...//Conexión...”<sup>16</sup>

En varias oportunidades en los Ateneos surgió la discusión acerca de “los puentes” y qué implicaba este concepto en nuestra práctica diaria. A veces aparecía cuando decíamos “Ves, ahí está el puente”, otras cuando nos preguntábamos “Y acá ¿dónde está el puente?” En el intercambio fuimos intentando aclarar su significado.

<sup>16</sup> La Nación. Gran Diccionario Salvat, Tomo 3, 1992 - Barcelona - Salvat Editores.

La Nación. Diccionario Enciclopédico Planeta. Tomo 3, 1999 - España - Grupo Editorial Planeta

Como punto de partida podemos afirmar que es imprescindible que para que se constituya un aprendizaje verdadero los chicos tienen que poder construir puentes entre lo nuevo y lo conocido. Tienen que poder conectar sus saberes previos con lo que se está proponiendo en el aula.<sup>17</sup>

*"En realidad muchas veces un saber se queda colgado, no engancha con nada y entonces después se cae"* (Transcripción del Ateneo de agosto de 2003).

También pudimos chequear que en ocasiones los maestros estamos acostumbrados a utilizar algunas estrategias creyendo que constituyen un puente y no necesariamente lo son. Por ejemplo: un repaso, un recuento, una recapitulación de la clase anterior no siempre es un puente; una idea dicha por el docente y repetida por los chicos tampoco lo garantiza.

En el quehacer cotidiano del aula es nuestro trabajo facilitarlos, incluirlos de una u otra manera en nuestra propuesta. En nuestro andar constatamos la presencia de distintos tipos de puentes: por el contenido, por la forma, por la vivencia, por la familiaridad de los niños con la temática.

*"A mí me parece que aunque una clase esté bien proyectada, si no tiene nada que ver con otro tipo de texto que los chicos ya vieron, o no tiene nada que ver con la temática que aflige a la comunidad o no tiene nada que ver con los saberes de esa comunidad sobre un tema, bueno, ...no pasa nada, lo más probable es que no haya conexión ni, por lo tanto, aprendizaje..."* (Transcripción del Ateneo de agosto de 2003).

Para que los chicos puedan enlazar sus saberes es sustancial la presencia de los puentes, al menos uno. Seguramente en esta tarea nos ayudará un buen diagnóstico de nuestros alumnos.

Desde el enfoque de educación intercultural, donde se parte de lo propio para abrirse al mundo, nos parece muy importante estar atentos a la posibilidad que brindamos a los estudiantes, en cada clase, de establecer relaciones entre lo conocido y lo nuevo, es decir, puentes. Tomando como punto de partida la vida cotidiana de los niños, sus conocimientos, sus estrategias de aprendizaje, los usos que hacen del lenguaje es posible crear puentes, enlaces que vinculen estas experiencias con otros mundos y con otras formas de representar, comunicar e interpretar la realidad.

**Mariana Lasala**

## Matrices de Aprendizaje

Desde nuestros primeros aprendizajes, y más allá del contenido, hay formatos que organizan y dan significado a la experiencia que implica el aprender.

Cada uno de nosotros cuando aprende interactúa con lo real. Ante cada contacto con el objeto de conocimiento, ante cada adaptación que se realiza para ello, elaboramos, modificamos o afianzamos, en palabras de Ana P. de Quiroga "una modalidad cotidiana de relación con la realidad, con nosotros mismos y con los otros".

<sup>17</sup> Marro, Mabel y Dellamea, Amelia. Producción de textos. 1993 - Buenos Aires - Editorial Docencia.

Durante las reflexiones del Ateneo de agosto del 2003, y a partir del relato de una docente sobre su experiencia escolar, tuvimos la oportunidad de reflexionar acerca de lo que significan las matrices de aprendizaje.

En un primer momento reconocimos que las mismas generalmente son analizadas cuando remiten a situaciones negativas y es entonces cuando se leen sus huellas.

Tal como se dijo en el Ateneo:

**S:** –“Me había equivocado en la tabla del tres y la maestra me dijo que no, que no sé, que me siento ya inmediatamente... me ha marcado tanto que al otro día no fui a la escuela, porque yo había dicho mal la tabla... de ahí en más yo decía: voy a hablar lo justo y lo necesario”.

Tal vez debamos definir a qué nos referimos al decir matriz o modelo interno de aprendizaje, “... modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento”. (Ana P. de Quiroga, 1990: pág. 49).

Pero esta matriz es más que un modo de relación sujeto-mundo, incluye un sistema de representaciones que interpreta ese encuentro. Las mismas se generan en torno a él, pertenecen al sujeto que aprende y a quienes lo rodean.

Las actitudes de reconocimiento o de rechazo hacia lo que el niño hace, contribuyen a una modalidad de encuentro con lo real y a modos de estructurar el aprender.

Durante el Ateneo, las docentes empezamos a mirar y pensar las acciones que dan cuenta de nuestras propias matrices, eso nos permitió ver la incidencia que las mismas tenían en aprendizajes posteriores, en los modos de esos aprendizajes y en lo que esperábamos de nosotras mismas.

Intentamos entonces no pensarlas tan sólo en los primeros aprendizajes o como una estructura cerrada. Por remitir al encuentro con lo real y al modo del aprender, las mismas poseen un movimiento permanente, se generan y se modifican dialécticamente.

Las matrices que se van formando en la primera infancia, sean en el ámbito familiar o escolar estructuran modos de vivir el aprendizaje.

Los adultos podemos colaborar en que esas matrices conduzcan al niño al placer de acercarse a lo desconocido e indagar, a equivocarse y sentirlo como un momento más del recorrido, a ir y volver mientras se aprende, pero también podemos caminar, quizá sin quererlo, en el sentido contrario.

Todas las experiencias de trabajo que inviten al compromiso, la responsabilidad y el empeño en un marco de significatividad y sentido, tal vez inicien el camino del gusto por lo que se aprende.

Nuestra trayectoria personal, la de cada uno, es nuestra propia historia del “aprender a aprender”. Cuando somos docentes de algún modo tocamos las trayectorias de los otros, sujetos que no sólo están aprendiendo algo nuevo en la escuela sino que además están estructurando su modo de “aprender a aprender”.

**Margarita Botaya y Diduvina Tapia**