

La enseñanza en la escuela: entre la igualdad y la diversidad.

Un enfoque desde la Pedagogía de la política cultural

Ana VOGLIOTTI*



Detalle obra "Paisaje interior N° IX"
Leticia Lapeña

Resumen

En el campo de la Pedagogía, el problema de la dicotomías igualdad-desigualdad, diversidad-homogeneidad, ha suscitado en los últimos años una amplia gama de debates y provocado sustanciosos escritos que ayudaron a percibir su complejidad y significar la necesidad de dilucidar estas cuestiones. En ese sentido, nuestra intención en este trabajo, es aportar algunos elementos conceptuales que podrían contribuir a precisar algunas ideas en torno a esas dualidades, a la vez que potenciar posibles prácticas que enfrenten las disyuntivas, las integren en un esquema más amplio y se comprometan desde la acción en las aulas. En el marco de una breve contextualización socio-política de nuestro país, centramos nuestro análisis en las posibilidades de la *enseñanza en la escuela*, desde el enfoque de una *Pedagogía de la política cultural*. Enfoque que reconoce las diferencias sociales, considera la diversidad y propone que, en la complejidad de una producción cultural en el aula respetando las historias, experiencias y lenguajes del multiculturalismo de los alumnos, se construya un entramado cultural que promueva aprendizajes críticos, reflexivos y comprometidos con una formación democrática y ciudadana promotora de igualdad de oportunidades.

Palabras clave: Enseñanza, diversidad, igualdad, política cultural, democracia.

Teaching at School: between equality and diversity.

An approach from political cultural Pedagogy

Abstract

In the area of Pedagogy, the problem of the dicotomies: equality-inequality; diversity-homogeneity, has brought a wide variety of debates and has given place to interesting papers that help understand its complexity and give meaning to the necessity of elucidating these questions. In this sense, the intention of our work, is to contribute with some conceptual elements that could be useful to set some ideas about the mentioned dualities and at the same time, support practices facing these conflicts and integrate them into a wider scheme making a commitment of action in the classrooms. To make a brief socio political analysis of our country, we focus in the real possibilities of teaching at school, from a political cultural approach which recognizes social differences, considers diversity, and proposes –in the complexity of a classroom cultural production with its particular histories, experiences, and multicultural languages– to build a cultural net able to promote critical reflective learning with a democratic training that gives citizens equality of opportunities.

Key Words: teaching, diversity, equality, cultural politics, democracy.

“Aunque los enunciados teóricos digan otra cosa, un repaso a la vida de las escuelas nos ofrece excesivos testimonios de un patrón igualador. La escuela debería ser una encrucijada de culturas, pero se encuentra con el problema que en ella se instala una cultura hegemónica que tiende a la homogeneización. Declara ser una escuela para todos (es decir, para cada uno) pero es una escuela para un tipo determinado de individuo. Concretamente para el que reúne estos rasgos o la mayoría de ellos: varón, blanco, sano, normal, católico, payo, autóctono, culto, rico, castellanohablante...” (Pérez Gómez, 2002:70)

Introducción

El planteamiento de la relación entre *igualdad y diversidad* en la educación, constituye en la Argentina de hoy, uno de

* Magíster en Epistemología y Metodología Científica. Profesora Asociada en la asignatura Pedagogía, Coordinadora de la Maestría en Educación y Universidad. Departamento de Ciencias de la Educación (UNRC) Ruta Nacional 36, Km. 601- (5.800) - Río Cuarto, Argentina avogliotti@hum.unrc.edu.ar

los necesarios e inevitables debates en un doble sentido: por un lado, por su vinculación a una problemática social caracterizada por una diferenciación polarizada de la población, consecuencia de economías neoliberales y políticas neoconservadoras, implementadas en las últimas décadas, productoras de marginación, exclusión y pobreza. Por otro lado, porque la posibilidad de generar alternativas educativas frente a esta crisis y realizar acciones sostenidas por la utopía de construir una sociedad más justa e igualitaria, es casi un imperativo ético.

En este trabajo, la intención que nos orienta es *aproximarnos* a conjugar el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad en torno a la *enseñanza situada en contextos escolares, como mediadora de la dicotomía igualdad-diversidad*. Para ello hemos organizado el escrito en tres partes: *en la primera*, para otorgar sentido al tema, situamos sintéticamente el problema en nuestra realidad histórica de país, desde la constitución del sistema educativo nacional hasta nuestros días. En la *segunda parte*, identificamos el enfoque desde el que nos proponemos realizar la propuesta: la *Pedagogía de la política cultural* y explicitamos los supuestos acerca de las concepciones de igualdad y diversidad, escuela, currículo y enseñanza que subyacen a la teoría. En la tercera y última parte, en ese marco, desarrollamos la propuesta de enseñanza considerando: la atención a las diferencias; el análisis del lenguaje y las experiencias de los alumnos y la interculturalidad de los mismos.

Situación del problema igualdad-diversidad en nuestro contexto

El concepto de *igualdad* tiene múltiples significados y está ligado a condiciones socio-políticas y culturales que le otorgan sentido en contextos históricos determinados. La idea de igualdad en la modernidad surge como una instancia de superación de castas y jerarquías sociales que definía distintos derechos y posibilidades para las diferentes posiciones sociales. Con la Revolución Francesa (1789) se desprende la idea de “escuela pública” como institución que proponía un mismo espacio (común) para niños provenientes de diferentes sectores sociales y a quienes se les enseñaban las mismas cosas para una meta principal: la constitución del ciudadano (Dussel y Southwell, 2004).

En nuestro contexto de país, el planteo de la igualdad estuvo presente en la constitución misma de nuestro sistema educativo a fines del siglo XIX. A partir de 1870 y sobre la base de la Ley 1420 (sancionada en 1884) la educación formal se organizó según principios de obligatoriedad, gratuidad, gradualidad y laicidad, lo que facilitó la inclusión de la escuela en una perspectiva democratizadora a la vez que implicaba una acción excluyente de todo aquello que escapaba a los criterios sustentados por la igualdad.

Porque la igualdad (a la vez que generaba corrimientos para igualar) construía parámetros acerca de lo deseable y lo correcto. La igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indistinta en una identidad común, que garantizaría la libertad y la prosperidad general (Dussel y Southwell 2004: 27).

Sin embargo, esa escuela que pretendía un modelo de sociedad más democrático, suponía una contradicción previa: la eliminación de la “barbarie” (según la expresión de Sarmiento que incluía a indios y gauchos) considerada un obstáculo para la constitución de la nación (Caruso y Dussel, 1998). Además, los grupos que persistían en mantener su diversidad (los pobres, inmigrantes de sectores bajos, discapacitados, sujetos pertenecientes a otros credos) fueron entendidos como obstáculos para la constitución de la identidad nacional (Dussel y Southwell, 2004).

Con estas restricciones, la escuela se organizó según una gradualidad que permitía la constitución de grupos homogéneos en edad, con un mismo currículo e igual metodología que implicaba el supuesto de igual ritmo de aprendizaje en todos los alumnos; con una práctica de evaluación idéntica y bajo la prescripción de normas comunes para todos. Esta escuela homogeneizadora supone que los sujetos son iguales en sus trayectorias, en sus capacidades, en su capital cultural y su procedencia social. De este modo, la igualdad de oportunidades se confunde con *homogeneidad*, lo que inevitablemente provocó el fracaso de los más desfavorecidos y la inhibición de la singularidad. Así, bajo la apariencia de igualdad de oportunidades, esta escuela genera segregación y exclusión.

No obstante, la incorporación de sujetos al sistema educativo durante el siglo XX ha sido constante, mostrando en algunos momentos incrementos significativos de la matrícula, sobre todo en los niveles primario y secundario. El au-

mento del acceso a la educación abarca mayoritariamente a sujetos provenientes de sectores más desfavorecidos, aunque la inclusión plena de los grupos etarios aún hoy sigue siendo una aspiración. Un ejemplo de ello, entre 1945 y 1955 durante el gobierno peronista, se produce un notable aumento de la matrícula como consecuencia de una masiva incorporación de sujetos provenientes de sectores desfavorecidos: los inmigrantes del interior, los “cabecitas negras”, los trabajadores y las mujeres. En realidad, casi todo el sistema mostraba una cultura facilitadora de la inclusión permanente de sujetos pertenecientes a diferentes sectores sociales bajo un optimismo pedagógico que no cuestionaba el efecto homogeneizador de las pedagogías “igualitarias”.

Los primeros planteamientos críticos a esas pedagogías, se producen a mediados de la década de los ‘80 y ello como consecuencia de varias situaciones: por un lado, las denuncias expuestas por las teorías crítico-reproductivistas, que desde la década anterior, explicitaron el efecto reproductor de la educación formal en tanto mantenedora de una estructura social vigente, poniendo en tela de juicio el principio igualador de la escuela. Por otro lado, coincidente con el período de democratización, el conocimiento de esas teorías permitió, sobre todo a los docentes, la visualización del autoritarismo y la imposición de las políticas del último gobierno de *facto* (1976-1983) que condicionaba la cultura escolar como herencia de un período caracterizado por una represión extrema, censura ideológica y violencia material y simbólica ejercida desde las esferas de poder. De modo que, en ese contexto de apertura y recuperación de las garantías constitucionales, emergen propuestas pedagógicas de bases constructivistas que recuperan al sujeto como protagonista clave del proceso educativo y se plantean la igualdad desde la consideración de las diferencias de los procesos cognitivos de los sujetos a los que se consideran también como potenciales constructores de un nuevo contexto (Vogliotti, *et al.*, 1998).

En la década de los ‘90, en un ámbito nacional caracterizado por un neoliberalismo exacerbado expresado por una fuerte privatización, extranjerización y monopolización de la economía y un neoconservadurismo político expresado en un significativo ajuste fiscal, achicamiento del Estado y su desentendimiento en la responsabilidad de asumir el mantenimiento de la educación pública, se sanciona la Ley Federal de Educación

(1993). En uno de sus artículos, aparece explícitamente la referencia a la atención a la diversidad. Su tratamiento en la Ley, es propuesto desde acciones educativas compensatorias y desde el planteo de la equidad. Equidad no es lo mismo que igualdad; mientras que ésta se centra en las necesidades sociales, aquélla actúa compensatoriamente en relación a la meritocracia y a la individualidad.

Actualmente, en un contexto signado por una enorme desigualdad social y aumento progresivo de la pobreza, que alcanza hoy a la mitad de la población del país, comienzan a identificarse diferentes posiciones frente al tratamiento de la diversidad: a) las que sostienen la necesidad de reconocer las diferencias como punto de partida del proceso educativo para realizar intervenciones diferenciadas con el objeto de lograr en un futuro una igualación social. b) La posición sustentada en teorías que teniendo origen en países más desarrollados, centraron el problema de la diferenciación en la multiplicidad de culturas presentes como consecuencia de movimientos inmigratorios y de diferencias étnicas al interior de sus sociedades y que luchan por la superación de la marginalidad y por el logro de sus derechos civiles.

En realidad, la impostación de estas teorías que responden a preocupaciones sociales de otros contextos, a veces soslayó el verdadero sustento de la diversidad en el nuestro: la *pobreza*; entendida como productora de un espacio y trama cultural y condicionada por la cultura hegemónica. Otras veces, es interpretada desde un determinismo preocupante, como una “desigualdad total sobre la que hay poco por hacer” (Dussel y Southwell, 2004:28) o también como “una antecala a cuestionar la capacidad (y el derecho) de ser educados de ciertos niños y la ponderación de las diferencias como deficiencias o *déficits*” (2004:30). La diferencia es interpretada como “faltante” y no como una construcción distinta influida por la situación socio-económico-cultural de los sujetos y grupos que revela sus limitadas posibilidades.

Si bien es cierto, como sostienen Dussel y Southwell, la escuela trabajó siempre con la diversidad porque incluyó una población constituida por sujetos diferentes, pero esta “condición no se antepone a la posibilidad de educarse, sino que la educación tenía por objetivo borrar la diferencia y superarla” (2004: 28).

Coincidimos con las autoras en que, frente a los planteos actuales, parece difícil sostener una educación que “borre” (en el sentido de superar) la diversidad. Sin embargo, si se reconoce que esa desigualdad o diversidad es la expresión y consecuencia de la pobreza, habría un consenso generalizado en “borrarla”. Claro está que también sería un reduccionismo impropio pensar que la educación sola podría hacerlo, sin el acompañamiento de políticas que incidan en las modificaciones estructurales del sistema.

Así como una sociedad más justa nunca será el resultado del esfuerzo único de la educación por más democrática que sea, tampoco será el producto de la espontaneidad del mercado. Si la intención es constituir una sociedad más justa, es necesario construir una fuerte voluntad colectiva para la realización de ese interés, que debe tener un proyecto: la construcción de un país para todos (Tenti Fanfani, 2004), en cuyo proceso la educación es una protagonista principal.

Hoy se reconoce que la igualdad es un concepto de suma complejidad que incluye las diferencias porque considera y valora lo desigual de los sujetos. Pero también debe incluir la consideración de la igualdad de derechos que tienen los sujetos a ser educados y a aprender. Desde este modo de entender la igualdad, obviamente, los seres humanos son diversos entre sí porque nunca son totalmente coincidentes en relación a sus rasgos, intereses, gustos, capacidades, creencias, hábitos, valores, etc. más allá que conserven la igualdad en cuanto a su naturaleza y a los derechos que les asisten (Gimeno Sacristán, 2002).

La riqueza de la vida social se sustenta en la diversidad de habilidades, conocimientos, intereses y motivaciones de las personas que en su conjunto generan una *heterogeneidad* impulsora del desarrollo de alternativas y la ampliación creativa del mundo de lo real y lo posible. “Únicamente cuando las diferencias conducen a la discriminación pierden su virtualidad educativa” (Pérez Gómez, 2002: 30). La heterogeneidad es un rasgo inherente y constitutivo de todo grupo humano y sobre la riqueza de las diferencias se fundamenta la educación *en* y *para* la diversidad: la preposición *en* remite a la complejidad del actual contexto socio-cultural y económico-político; la preposición *para*, a la heterogeneidad de los destinatarios de la escuela (Devalle de Rendo y Vega, 1998).

Hemos construido en nuestra cultura el principio de igualdad para rechazar las diferencias ob-

jetivas que valoramos como negativas y para limitar las diferencias que desigualan a las personas en el logro de sus derechos básicos. Mientras que la desigualdad y la diversidad se generan o reproducen por la propia dinámica social, la igualdad es un principio inventado cuya realización hay que proponer en las instituciones educativas, en las relaciones sociales y en la significatividad de nuestras representaciones.

Los enfoques progresistas en educación han intentado lograr igualdad por distintas vías: a) intentando desnaturalizar las diferencias y sosteniendo que gran parte de ellas son construidas y por lo tanto pueden ser reconstruibles o transformadas; b) planteando el acceso de todos a la educación para que sean igualmente atendidos y tratados dentro de las instituciones; c) planteando intervenciones pedagógicas diferentes con los sujetos diversos para que encuentren cabida; d) compensando a los sujetos que acceden a las escuelas con distintas posibilidades; e) alentando la tolerancia y la aceptación de la diversidad para que no atente contra la dignidad de las personas; f) respetando las diferencias culturales para poder vivir en la diversidad, los sujetos tienen derecho a ser diferentes en tanto no obstaculicen el derecho de otros y g) favoreciendo el pluralismo psicológico, ideológico, político y moral y el acercamiento con sujetos diferentes (Gimeno Sacristán, 2002).



“Vendrá el Yaci-Yateré”
Terেসita López Lavoine

Los conceptos igualdad-desigualdad reflejan la tensión de una dualidad que puede resolverse en una superación de las injusticias sociales. Por eso caben, algunas preguntas ¿A dónde está el límite de respeto a las diferencias para lograr una igualdad, sin que ello origine una desigualdad?. Si se imparte un trato igualitario a sujetos diversos, ¿se agrava la diferencia?. Y si se promueve un trato distinto en virtud de las diferencias de base, ¿se acentuarían aún más las diferencias?. El pluralismo, propio de prácticas democráticas ¿resulta diferenciador? Y si no se lo considera, ¿se favorece una homogeneización?

Preguntas complejas a problemas complejos. Intentaremos *aproximarnos* a algunas respuestas a partir de explicar la relación entre igualdad y homogeneidad y entre desigualdad y heterogeneidad. Tarea a la que nos abocaremos en los siguientes parágrafos.

Desde dónde abordamos el problema igualdad-diversidad

Como un intento para aproximarnos a respuestas posibles a los interrogantes antes planteados, nos posicionamos desde una *Teoría crítica de la educación* (Flecha, 1994; Giroux; 1994, Freire, 1997) que, en *pos* de la igualdad, respeta las diferencias individuales y culturales, esto es la diversidad. Explicitamos el alcance de estos términos con los que desarrollaremos la relación planteada. El concepto de *diferencia* sugiere cierto parámetro de contraste o modelo de referencia, en tanto *diversidad* remite descriptivamente a la multiplicidad de la realidad o a la pluralidad de realidades. La diversidad, considerada como valor, implica orientar a la educación hacia principios de igualdad, justicia y libertad, a partir de un compromiso con las culturas (Devalle de Rendo y Vega, 1998).

La perspectiva crítica tiene que recoger y replantear el carácter complejo de las concepciones de igualdad-desigualdad o diversidad y de las instituciones educativas de nuestro contexto actual y proporcionar instrumentos válidos para su análisis, tanto de lo que mantienen como de lo que cambian, así como describir los procesos pedagógicos y culturales a través de los cuales se producen esos efectos. La concepción dual de la educación (en tanto reproductora y transformadora) debe contener elementos para el estudio de los límites y posibilidades que las diferentes insti-

tuciones y sujetos tienen de reforzar determinados efectos de reproducción o cambio.

La teoría crítica permite el análisis del papel de la creación cultural que tienen las personas en el proceso de su interacción y también permite superar la visión naturalizada del dominio que en la transmisión cultural adoptan los sistemas burocratizados.

Considera que el cambio educativo está relacionado a cambios en otras esferas del contexto histórico: político, económico, cultural. Estudia los efectos sociales de los diferentes sujetos implicados y propone en última instancia una radicalización de la modernidad orientada hacia sus objetivos más democráticos e igualitarios. Por ello incluye en su desarrollo, un análisis descriptivo-explicativo (lenguaje de la crítica) y también criterios orientadores para su transformación (lenguaje de la posibilidad).

Propone un tipo de diversidad que fomente la igualdad en lugar de agudizar la desigualdad existente. En este sentido, su mayor desafío es el de definir objetivos que incluyan en un mismo plano la diversidad y la igualdad. *Diversidad* en tanto la educación debe considerar especialmente las diferentes producciones culturales de los grupos y sujetos que constituyen nuestro contexto social para ofrecer distintos saberes. *Igualdad* en el ofrecimiento de saberes que permitan comprender la hegemonía dominante en todos los planos de la vida social y que les permitan a los sujetos, igualdad de oportunidades para acceder a los bienes culturales y a los puestos de trabajo. Como sostiene Flecha “igualdad para vivir y diversidad para convivir” (1994:187).

Esta perspectiva crítica identifica las distorsiones en los procesos de creación y transmisiones culturales y quiere superarlas a partir de construcciones culturales resultante de la comunicación intersubjetiva intra e intergrupos. La alternativa que plantea supera la separación entre educación y cultura y no se reduce a los límites de ninguna disciplina en particular porque es objeto de múltiples campos de conocimiento; es casi el marco que acompaña los procesos de enseñanza y de aprendizaje, más allá de la disciplina que se enseñe.

Desde esta concepción, la Teoría crítica de la educación y del conjunto de la política cultural, recoge las contribuciones que realizan la sociología crítica, la psicología socio-cultural y la pedagogía emancipatoria (Flecha, 1994), pre-

ocupada en la formación integral y liberadora de los sujetos.

La *sociología crítica* contribuye desde la dilucidación del efecto reproductor de la escuela y rebate la idea de que la educación elimina todo tipo de desigualdades. La *psicología socio-cultural* ha contribuido a superar la idea de que hay un solo tipo y ritmo de desarrollo intelectual y ha rescatado la importancia del contexto socio-cultural en las construcciones cognitivas, resaltando la importancia de considerar además los aspectos socio-afectivos en la enseñanza y el aprendizaje. La *pedagogía emancipatoria*, a través de su principal representante, Paulo Freire (1921-1997), ha planteado desde sus primeras obras (1969, 1970), la lucha contra la desigualdad y contra el etnocentrismo cultural. La posición freireana más actual sobre la diversidad, plantea por un lado, la continuidad con su línea dialógica y por el otro, es coincidente con nuevos planteos de la teoría social crítica de la educación.

La perspectiva crítica implica la defensa de la igualdad de todos los ciudadanos ante la educación. Su concepción de igualdad incluye el de diversidad en la medida que orienta a una igual consideración de los diferentes tipos de culturas de cada comunidad e individuo. Se opone tanto a una concepción etnocentrista de la igualdad educativa, que califica de subdesarrolladas las culturas no dominantes, como a la concepción contextualista de la diversidad que provoca la estabilidad de las minorías en su actual subordinación (Flecha, 1994:189).

En este sentido, esta teoría reivindica el derecho a la educación para todos, significando la importancia de igualdad de oportunidades, al mismo tiempo que considera a los efectos reproductivos de las desigualdades por parte de la escuela como consecuencias de los condicionamientos que ocasiona al mismo una estructura social desigual y polarizada, que define además, la propia organización y dinámica escolar. Elementos que constituyen un discurso hegemónico dominante que desde una acción unilateral impone una cultura que no tiene en cuenta otros códigos que no sean los propios. Hay que apropiarse de esos códigos legítimos para permanecer en ella, no importa la distancia de ellos con el bagaje cultural de sus destinatarios. Quien no logra esa apropiación tendrá que irse.

Atendiendo estos aspectos, en relación dialéctica con la práctica educativa, la teoría crítica

puede potenciar las propuestas emancipatorias y superar las conservadoras, más allá del lugar que ocupen los sujetos (en la base o en la cúspide) en las diferentes instancias de las instituciones educativas.

En estos *principios* se sustenta la Pedagogía de la política cultural.

La enseñanza en la escuela, dualidad igualdad-diversidad e interculturalidad

La consideración de la enseñanza en el contexto escolar desde esta perspectiva crítica, supone algunas consideraciones previas. En *primer lugar*, para la consideración de la *pobreza*, tiene en cuenta que la complejidad del comportamiento humano no puede reducirse a una simple identificación de determinantes económicos de producción o sistemas de significación textual a partir de los cuales se constituya como reafirmante o no de una estructura social. El modo en cómo los sujetos y grupos se relacionan y conviven con las formas culturales condicionadas por tales fuerzas estructurales, constituyen en sí mismas una forma de producción, que debe cuestionarse desde diferentes análisis interrelacionados (Giroux, 1994).

En *segundo lugar*, se entiende a las *escuelas* como instituciones históricas y culturales que siempre incluyen intereses ideológicos y políticos y que expresan la realidad en términos definidos y rebatidos por varios sujetos y grupos. Constituyen esferas ideológicas y políticas en las que, en general, la cultura dominante procura producir conocimientos y subjetividades que estén de acuerdo con sus propios intereses. También son lugares en los que los grupos dominantes y subordinados se definen y coaccionan mutuamente en respuesta a las condiciones socio-históricas transmitidas en las prácticas institucionales, condicionados por diferentes dimensiones económicas, políticas, culturales y sociales (Freire, 1989).

Las escuelas establecen condiciones mediante las que algunos sujetos y grupos definen los términos por los que otros viven, resisten, afirman y participan en la construcción de sus identidades y subjetividades, por eso son agencias de control moral y político y como poder, producen conocimientos, significados y valores. Sin embargo, es necesario diferenciar entre los efectos positivos y opresores de tal producción; es decir, es necesario identificar cómo se organizan las complejas asociaciones de hábitos, relaciones, significa-

dos, deseos, representaciones y auto- imágenes en torno a las consideraciones de la construcción de género, raza, clase, etnia y edad en la producción de distintas formas de subjetividad y formas de vida. Según Giroux (1994), esto implica el desarrollo de una Pedagogía de la diferencia.

La escuela a partir de ofrecer oportunidades del mismo rango intelectual y social para todos, debe afrontar el desafío de atender y favorecer el desarrollo de la diversidad de identidades de los estudiantes, estimulando el respeto a las diferencias y valorando la importancia de la diversidad como condición de convivencia y progreso. Para concretar estas metas, es necesario que la escuela reúna ciertas condiciones: flexibilidad, permeabilidad, creatividad y una cultura de colaboración instituyente y promotora de cambios sustentados en valores de solidaridad y justicia.

La flexibilidad supone autonomía y medios pero también asumir los riesgos de las decisiones y la asunción de lo incierto; la permeabilidad se concreta en una interacción enriquecedora entre la escuela y el entorno posibilitando un diálogo abierto que requiere un interés genuino.

Una escuela que se encapsula no está en condiciones de aprender y desarrollarse. Es previsible que perpetúe sus rutinas al no tener el contraste de opinión y la exigencia de los beneficiarios de su actividad (Santos Guerra, 2002:79).

La *creatividad* se favorece con la utilización de modelos heurísticos que favorezcan la innovación y la experimentación crítica porque son más tolerantes con el error y la transgresión respecto a lo prescrito, además de permitir una autoevaluación que permite el crecimiento constante (Santos Guerra, 2002). Una escuela con estas características es posible si las condiciones anteriores son desprendimiento de una *práctica cultural colaborativa* que implique el compromiso de los sujetos de la institución reflejado en un proyecto compartido del que se deriven prácticas de gestión y de enseñanza integradoras, interdisciplinarias, en relación dialéctica con la realidad natural y social y sea capaz de una autoevaluación que permita la generación de instancias superadoras constantes.

Esto supone concebir la escuela como un espacio de vivencia de la cultura más elaborada y diversificada, de lo local y de lo global, en cuyo contexto los sujetos aprenden códigos, conceptos, métodos, expectativas, valores y comportamientos que le permiten integrarse a esa cultura a la vez que construir herramientas conceptuales para la formación de actitudes y prácticas respetuosas de la diversidad.

En tercer lugar, se significa a los *docentes como educadores* en el marco de una *Pedagogía entendida como práctica política y cultural*, que analiza

el modo en cómo actúan los profesores y los alumnos en el contexto situado con el objetivo de producir determinadas nociones de conocimiento, de autoridad y representaciones de identidad individual y colectiva. Pedagogía que, además, indaga las políticas culturales que aquéllas fundamentan y por eso contribuyen a la construcción de una visión política (Giroux, 1994, Freire, 1997).

Se trata de una Pedagogía que proporciona la base para el desarrollo de *modelos curriculares* que substituyen el lenguaje autoritario e impuesto de un currículo prescripto por un enfoque que permita a los alumnos hablar desde sus propias historias y voces a la vez que cuestionar la base sobre la que el conocimiento y el poder están contruidos y legitimados. Una pedagogía así, amplía las posibilida-



“Paisaje interior Nº IX”
Leticia Lapeña

des de facilitar diferentes identidades sociales y no sólo respeta la diversidad de voces sino que proporciona un fuerte referente para legitimar el principio de tolerancia democrática, como una condición central para la consecución de formas solidarias sustentadas en la confianza, el compartir, el compromiso de mejorar las condiciones sociales y de vida.

El currículo está integrado por conocimientos pero también por sentimientos, emociones y actitudes. No puede hablarse de respeto a las diferencias, si se escinde a la afectividad.

Parte de nuestro comportamiento depende de nuestras concepciones, pero lo que sustenta nuestra vida en tanto personas es el mundo de las emociones y de las actitudes (Pérez Gómez, 2002:70).

Desde esta Pedagogía, la *tarea del docente* es mucho más compleja, pero más digna. Consiste en provocar, orientar y acompañar el aprendizaje educativo de todos y cada uno de los sujetos. El aprendizaje educativo es el que le sirve al sujeto para construir sus propios criterios y esquemas de comprensión de la realidad natural y social, cultural y de sí mismo, implicando sus sentimientos y formas de comportamiento (Pérez Gómez, 2002).

La enseñanza sustentada en esa Pedagogía permite a los educadores la comprensión teórica acerca de cómo se construyen las diferencias a través de diversas representaciones y prácticas que designan, legitiman, marginan y excluyen el capital cultural y las voces de distintos grupos de la sociedad; y cómo las representaciones y prácticas de las diferencias se aprenden, interiorizan, desafían o transforman activamente.

En este marco pedagógico, los *rasgos más relevantes de esta enseñanza* implican:

a. *La consideración de las diferencias* que supone:

- El cuestionamiento de los silencios y tensiones que produce el discurso hegemónico a través del currículo oficial y las auto-representaciones de los grupos subordinados.
- Comprender cómo se construye la diferencia en la intersección del currículo oficial y las distintas voces de alumnos pertenecientes a grupos subordinados.
- Explicitar las contradicciones que se dan en las múltiples posiciones como sujeto que caracterizan las subjetividades de los alumnos.

- Reconocer que las voces que caracterizan los diversos grupos de alumnos no forman una sola unidad reducida a las categorías de clase, raza o género, sino que se constituyen en formaciones culturales que crean posiciones históricamente constituidas que los ubican como sujetos.

- Considerar que esas posiciones se construyen en la confluencia entre significado, hábito y práctica que genera un discurso condicionado por el contexto cultural y que al ser asimilado se constituye en un parámetro de las voces de los alumnos.

b. Entender a la *enseñanza desde una teoría en que el lenguaje y la experiencia constituyen sus principales categorías.*

En el bagaje lingüístico (la diversidad nombrada) queda atrapada la parte de la diversidad que normalmente percibimos en la realidad, la que tomamos en consideración para pensar y actuar sobre ella. Muchas de las categorías de clasificación tienen significados ampliamente compartidos, otras sólo lo tienen para grupos más restringidos. Algunas se generan en la vida cotidiana, otras las crea la ciencia, el derecho, las artes, los medios de comunicación. Cada uno disponemos de un repertorio particular para manejarlos en la tarea de ordenar lo que nos rodea. Dando nombres a la heterogeneidad la reducimos a categorías frente a la complejidad de la realidad.

Hemos de analizar los significados morales de tanta diversidad creada por nosotros y hay que revisar el orden escolar que las genera. Conviene analizar el lenguaje que diferencia y clasifica a los sujetos en las instituciones escolares, especialmente hemos de ser sensibles ante dos grupos de diferencias: las que nos hacen desiguales ante la posibilidad de alcanzar y ejercer los derechos básicos, participar en la sociedad y poder disfrutar de los bienes culturales y las que nos enfrentan a los demás (Gimeno Sacristán, 2002).

Las diferencias que nombramos y observamos implican valoraciones, estas valoraciones refieren a orden o jerarquías. Además de crear palabras para designar diferencias, también las valoramos pero a su vez, los valores son susceptibles de ser valorados.

El *lenguaje* es uno de los elementos fundamentales en la construcción de la *experiencia* y la *subjetividad* en las escuelas y se interrelaciona con el poder por el modo en que determinadas

formas lingüísticas estructuran y legitiman las ideologías de grupos específicos. Los alumnos no sólo descubren significados, sino que también los construyen en su vida cotidiana mediante el análisis de las prácticas y acontecimientos reales. El lenguaje y la práctica facilitan

la formación de identidades, las inversiones de significado y el deseo con respecto a cómo la gente aprende a consentir, resistir, negociar y vivir a fondo su vida en una amplia gama de prácticas y significados significativos (Giroux, 1994: 81).

La enseñanza que considere al lenguaje y la experiencia implicará:

- Analizar el lenguaje en la transmisión de significados construidos que poseen un peso histórico y también en la producción de significados que se generan en la dinámica del discurso de reafirmación y oposición. El lenguaje es entendido dialécticamente, no sólo en relación a su función opresora, sino también como un discurso que produce y confirma determinados modos de vida. Como sostiene Giroux, la enseñanza debe sustentarse en

un conocimiento que por lo general deriva del contexto de intersección de la cultura de masas y la cultura popular, de la vida del vecindario, de las experiencias familiares y de los recuerdos históricos y narrativas contradictorias que definen el sentido de identidad y de lugar de uno (Giroux, 1994:82).

- Comprender cómo se producen a través del lenguaje las subjetividades dentro de las formas sociales. Esto supone analizar el discurso y la voz como recursos y prácticas en continuo movimiento y en la lucha por privilegiar determinados modos de designar, organizar y experimentar la realidad social. La relación entre lenguaje y experiencia se encuentra regida por las prácticas sociales y las relaciones de poder que tienen lugar en contextos históricamente específicos.

La experiencia del alumno debe comprenderse y reconocerse como la acumulación de recuerdos y relatos colectivos que proporcionan a los alumnos un sentimiento de familiaridad, identidad y conocimiento práctico. Resulta imprescindible ampliar ese capital cultural convirtiéndolo en objeto de investigación crítica y adoptar críticamente, los códigos y el conocimiento que constituyen las tradiciones históricas y cultura-

les más amplias y menos familiares. Ellas serán las que permitan una mayor capacidad explicativa y transformadora de la realidad y una mejor orientación de las prácticas.

- c. El respeto a la diversidad de grupos y sujetos.

Ello supone, primero: confirmar la experiencia vivida y el capital cultural de los alumnos, para luego analizarlo críticamente como parte de un conjunto más amplio de procesos culturales. En este sentido, la enseñanza se orientará a:

- no sólo afirmar y analizar los significados de los relatos, historias y experiencias que traen los alumnos, sino facilitarles su constitución como ciudadanos de una comunidad más amplia.

- Analizar el modo en cómo el poder social organiza las categorías básicas de clase, raza, género y etnicidad como conjunto de ideologías y prácticas que constituyen configuraciones específicas de poder y política. Esto implica una práctica deconstructiva para revelar las complejas historias, intereses y experiencias que constituyen las diversas voces que construyen las posiciones de los alumnos como sujetos. Para Giroux,

se trata de un discurso basado en el supuesto de que lo que en nuestras tradiciones socio-políticas e intelectuales nos ha sido presentado como conocimiento, verdad, objetividad y razón no son más que los efectos de una forma determinada de poder social, la victoria de un modo determinado de representar el mundo que, posteriormente, se presenta a sí mismo como algo que escapa a la mera interpretación, como la propia verdad (1994:85-6).

- Facilitar en los alumnos la construcción de conocimientos y técnicas para comprobar cuál es el grado de implicación, producción, afirmación o marginación de los múltiples intereses que constituyen sus voces individuales y colectivas en los textos, prácticas institucionales y estructuras sociales que conforman y otorgan significado a sus vidas. Tanto los profesores como los alumnos producen conocimiento al interactuar con el texto e intentan comprender y reproducir los códigos y supuestos sobre los que se basa la escritura de un autor. Pero también un texto puede generar lo que Scholes (en Giroux, 1994) denomina “un texto contra un texto”, es decir una interpretación que desafía y rechaza

los supuestos básicos y códigos que conforman los valores que conforman el texto que se está analizando y que se usa como fuente o recurso didáctico.

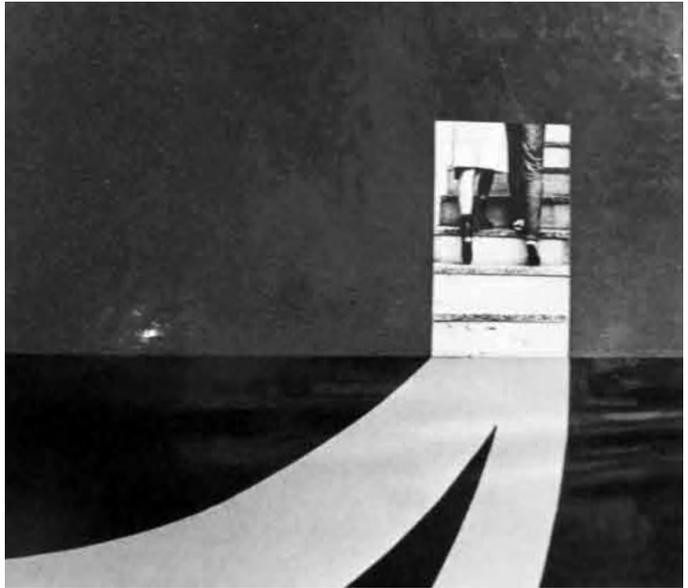
La enseñanza es considerada como un acto de producción cultural y político y puede entenderse como una construcción histórica condicionada por dimensiones económicas, sociales y políticas. Para la enseñanza es importante el qué y el cómo de la producción y la intersubjetividad en el proceso y la transformación de conciencia que tiene lugar en el conocimiento producido por la tríada profesor-alumno-conocimiento en un contexto situado. También comprender los modos en los que los profesores y alumnos producen distintas formas de conocimiento a través de las complejas pautas de intercambio por medio del diálogo, la enseñanza y el aprendizaje.

Considerar la igualdad desde la diversidad, significa enseñar mejor, poniendo a los sujetos en contacto con mundos de conocimiento, de lenguajes disciplinarios y de culturas diferentes, a los que no accederían de no ser por la escuela. También significa un proceso en la que se encuentren el deseo de enseñar para hacer avanzar a partir de lo próximo y el deseo de aprender para superar la proximidad de la cotidianidad.

En síntesis, la práctica de una Pedagogía que considere la experiencia de los alumnos, implica que las escuelas deben reconstruirse alrededor de una política cultural y una enseñanza comprometida con el abordaje de los conceptos y problemas que afectan la vida cotidiana de los alumnos, además de ayudarles a articular los temas sociales y personales en un proyecto pedagógico disciplinario e interdisciplinario cuya intencionalidad apunte a la formación de ciudadanos activos, críticos y comprometidos con la realidad social en que viven.

Consideraciones finales

Frente al panorama crítico que presentan las desigualdades en nuestro contexto, es necesario tener en cuenta que: a) *la escuela sola no puede cumplir con su objetivo*, si no se genera un creci-



“Ascenso”
Santiago Echaniz

miento económico que permita inserción laboral, redistribución de la riqueza, para garantizar las condiciones que necesita la gente para asistir a la escuela. De ahí la necesidad de la articulación entre la política general y la política educativa. b) *Sin la escuela no se puede* porque hay conocimientos y actitudes básicas que sólo la escuela puede ofrecer para construir una sociedad más justa y democrática. c) La construcción de una escuela mejor para una *sociedad más justa*, es una cuestión de *ciudadanía* (Tenti Fanfani, 2004).

En este sentido, una de las tareas de la Pedagogía crítica basada en una política cultural implica la tarea de crear modelos teóricos que proporcionen un discurso crítico para analizar las escuelas como espacios de contestación socialmente construidos y activamente involucrados en la producción de conocimientos, técnicas y experiencias vividas. Uno de los aspectos fundamentales es comprender la práctica como representación de un determinado campo cultural en que el conocimiento, el discurso y el poder se interrelacionan con objeto de producir modos de autoridad y formas de regulación moral y social históricamente específicos.

Esta Pedagogía de la política cultural, implica una doble tarea para los profesores: a) analizar cómo se organiza la producción cultural (dentro de las relaciones de poder) a través del conocimiento, los códigos, las competencias, los valores y las relaciones sociales que constituyen la

totalidad de la enseñanza en relación a las experiencias vividas. b) Elaborar estrategias políticas que les permitan participar dentro y fuera de la escuela en las luchas sociales para conseguir que las escuelas constituyan esferas públicas democráticas (Giroux, 1990) en las que los alumnos puedan formarse como ciudadanos activos y críticos dispuestos a defender una democracia con justicia social.

Para llevar a cabo esta Pedagogía de la política cultural, desde la enseñanza es tarea imprescindible comprender las relaciones sociales que se dan en el aula como formas culturales históricas construidas que producen y legitiman experiencias determinadas y que pueden ser objeto de investigación. En este sentido, el conocimiento, el poder y el deseo constituyen las categorías centrales para comprender cómo se construyen y reconstruyen las experiencias mediante las relaciones sociales que comprenden varias formas de desigualdad, dependencia y resistencia.

La Pedagogía como práctica política y cultural, analiza el modo en cómo actúan los profesores y los alumnos en el contexto situado con el objetivo de producir determinadas nociones de conocimiento, de autoridad y representaciones de identidad individual y colectiva, indagando las políticas culturales que ellas fundamentan, por eso contribuye a la construcción de una visión política.

La enseñanza en el marco de esta Pedagogía es práctica de conocimiento, construcción de conocimiento y producción de conocimiento, por eso compromete con fuerza la acción (tarea de enseñar) y la reflexión (investigación del enseñar), en una relación dialéctica.

Reconociendo las diferencias y atendiendo a la diversidad, la enseñanza puede aspirar a la igualdad

Notas

1. Este artículo es una revisión del presentado en el VII *Corredor das Idéias do Cone Sul*, cuyo tema central fue "Cone Sul. Fronteiras, democracias, cidadanias, identidades", organizado por la Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos, en São Leopoldo -RS- Brasil, en agosto de 2005.

Bibliografía

- CARUSO, M. e I. DUSSEL (1998). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires, Kapelusz.
- DEVALLE DE RENDO, A y V. VEGA (1998). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires, Aique.
- DUSSEL, I. Y M. SOUTHWELL (2004) "La escuela y la igualdad: renovar la apuesta", en *Revista El Monitor*. N° 1. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires, pp. 25-31.
- FLECHA, R. (1994). "El discurso sobre la educación de las perspectivas postmoderna y crítica" en GIROUX, H. y R. FLECHA, *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure Editorial.
- FREIRE, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1989). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, Paidós.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2002) "Hacerse cargo de la heterogeneidad", en *Cuadernos de Pedagogía* N° 311, Barcelona, pp. 52-55.
- GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós.
- GIROUX, H. (1994) "Hacia una pedagogía de la política de la diferencia", en GIROUX, H. y R. FLECHA, *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure Editorial.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2002). "Un aprendizaje diverso y relevante", en *Cuadernos de Pedagogía* N° 311, Barcelona, pp. 66-70.
- SANTOS GUERRA, M. (2002). "Organizar la diversidad", en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 311. Barcelona, pp. 76-80.
- TENTI FANFANI, E. (2004). "Educación y construcción de una sociedad justa", en *Revista El Monitor* N° 1. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires, pp. 32-33.
- VOGLIOTTI, A., V. MACCHIAROLA, S. NICOLETTI y G. MORALES (1998). *Formación docente inicial. Contextos, fundamentos, perfiles*. Río Cuarto, EFUNARC.

Fecha de recepción: Enero 2007
 Fecha primera evaluación: Febrero 2007
 Fecha segunda evaluación: Marzo 2007