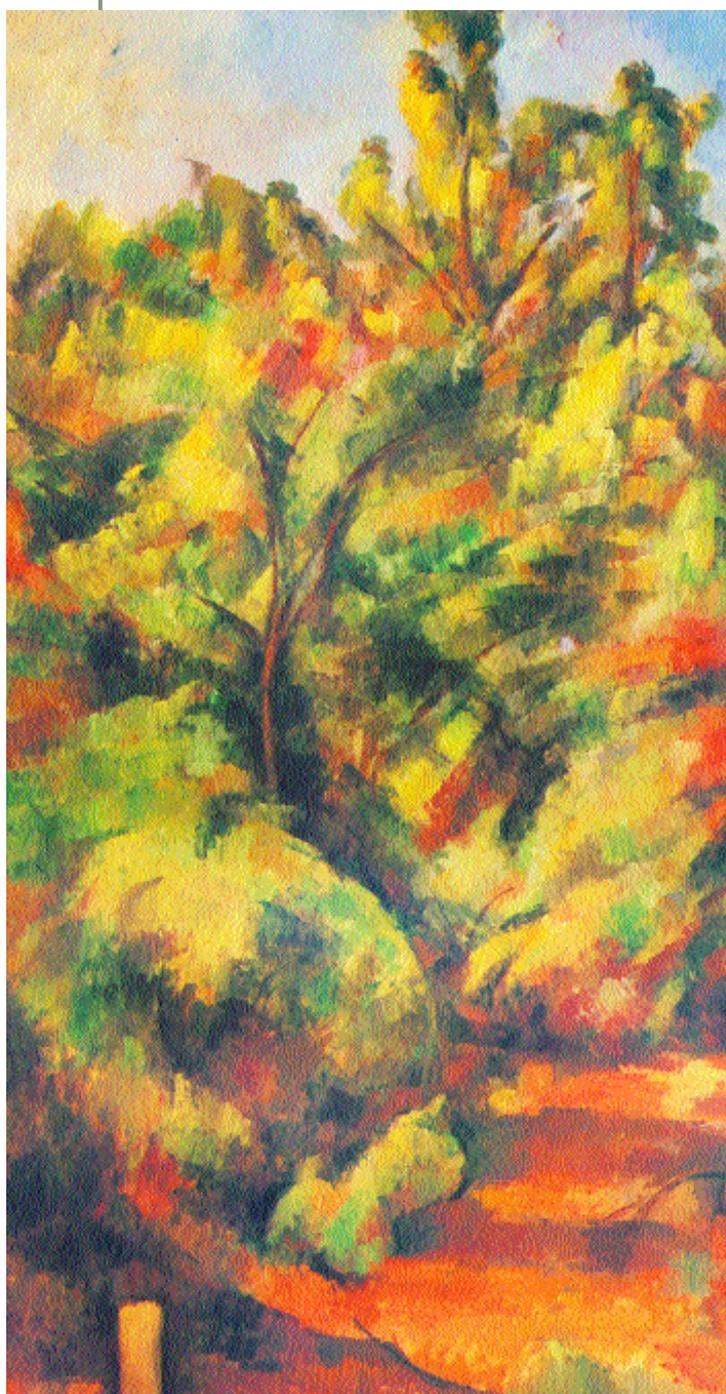


# ENSEÑAR EN LA DIVERSIDAD



Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires, Argentina: “Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos”. Dirección de Educación Intercultural, La Plata, Argentina, 28 de junio de 2007.

## 1. Nosotros y los otros

En las primeras líneas de su libro sobre la conquista de América –*historia ejemplar* que él elige para trabajar sobre el problema del otro–, el gran lingüista e historiador Tzvetan Todorov (1987) dice:

Quiero hablar del descubrimiento que el yo hace del otro.[...] Uno puede descubrir a los otros en uno mismo; podemos tomar conciencia de que no somos una sustancia homogénea y radicalmente extraña a lo que no es uno mismo: yo es otro. Pero los otros también son yos: sujetos como yo, que sólo mi punto de vista separa y distingue verdaderamente de mí, porque es desde mi punto de vista que todos ellos están allí y sólo yo estoy aquí. (Todorov, 1987: 13)

Una anécdota escolar me servirá para expresar mejor lo que quiero compartir con

ustedes en este primer punto: en el primer año de nuestra investigación didáctica sobre alfabetización inicial, en uno de los primeros grados en que trabajábamos, había un chico que perturbaba mucho el funcionamiento del grupo: nos interrumpía, se apoderaba del micrófono que usábamos para grabar las clases y se ponía a cantar una canción en el grabador... No había forma de “engancharlo” con el aprendizaje. Un día, antes de entrar en el aula, le pregunté: “Doménico, ¿tú te diste cuenta de que yo no soy venezolana?, soy argentina, vengo de otro país. ¿Y tú? Te pregunto porque me parece que tú también hablas de una manera diferente que los otros chicos, y como yo también hablo diferente...”. Él me miraba atentamente, un poco sorprendido. Me contó que era mexicano. Y fuimos entrando juntos a clase. Me quedé en su grupo mientras realizaban la actividad de escritura que habíamos propuesto y él también se quedó; por primera vez, pasó un rato bastante largo intentando escribir. Pude comenzar a entender cómo estaba pensando en el sistema de escritura. Ese día, Doménico dejó de pertenecer a la categoría de los “bloqueados”, una categoría que en realidad mostraba cuán bloqueados estábamos nosotros, los integrantes del equipo de investigación, porque (en el caso de unos pocos chicos, dicho sea en nuestro honor) no lográbamos entender cómo conceptualizaban la escritura. Pues ese día, Doménico se reveló: escribía silábicamente, solo con vocales, con valor sonoro estable. Como ya teníamos algunas ideas acerca de las intervenciones que ayudaban a avanzar a los chicos que tenían ese estado de conocimientos acerca de la escritura, pudimos entablar un diálogo entre la enseñanza y el aprendizaje. Doménico avanzó sin prisa pero sin pausa como “escritor” y dejó de ser el “chico terrible” con el que no sabíamos qué hacer. Pocos días después, a la salida de la escuela, me llamó y me presentó a sus padres. Supe entonces que era huérfano y que había sido adoptado por una pareja italiana, bastante mayor.

Creo que Doménico logró involucrarse en el aprendizaje sólo cuando descubrió que

él no era el único “diferente” del grupo, que él y yo teníamos algo en común, los dos éramos “otros”, mirados desde la perspectiva de los demás integrantes del grupo. Los demás eran todos venezolanos y se veían únicamente como “nosotros”, no estaban colocados para nada en el lugar de “otros”. Pero nosotros sí. Creo que, de alguna manera, Doménico ya sabía que nosotros también podemos ser “los otros” para los demás.

Era yo quien tenía que tomar la iniciativa de tender un puente entre los dos, porque mi posición era más ventajosa. Él necesitaba que pasara algo que lo ayudara a actuar como alumno (y como buen alumno). Y ese algo tenía que producirlo yo, porque era “otra” para el grupo pero tenía la ventaja de estar del lado de los adultos, de los docentes. Pude tender el puente porque tenía *poder*.

Uno mismo puede estar del lado del poder o del otro lado. Cuando cursaba 5° año en la Escuela Normal y transitaba el primer bimestre de prácticas de la enseñanza en un tercer grado, se dio una situación que me marcó mucho. Cuando terminaron mis prácticas, la maestra (que era la regente del Departamento de Aplicación, y era considerada como la mejor maestra de la escuela) me dijo: “Mire, Lerner, usted es muy inteligente, pero no sirve para la Educación. Dédíquesse a otra cosa.” Y me puso “deficiente”. Me costó recuperarme, porque para ese entonces ya había decidido estudiar Ciencias de la Educación. Años después, cuando comencé a leer bibliografía sobre fracaso escolar, y conocí el debate entre la teoría del déficit (individual o familiar) y la teoría de la diferencia, repensé esta historia. Para la maestra, yo era “otra”, en este caso porque enseñaba de una manera diferente de como ella entendía la enseñanza y, como era diferente, era deficiente.

En síntesis, a cualquiera de nosotros le puede tocar ser “otro” en ciertas circunstancias sociales. Ser “otro” implica ser diferente en algún sentido (o, simplemente, *hacer* algo diferente). *Y toda diferencia puede ser considerada como déficit, depende de quién tenga el poder y de cómo lo use* (consciente o inconscientemente). En la relación docente-alumno, esta cuestión es crucial.

## 2. El aula: un conjunto de personas diferentes

Si hay algo semejante en todas las aulas, es precisamente que *en todas reinan las diferencias*. En escuelas de clase media, nuestra experiencia y nuestras investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del sistema de numeración y del sistema de escritura muestran con claridad que en un primer grado coexisten habitualmente chicos que han hecho recorridos muy diferentes, que han dotado de sentidos diferentes a cada uno de esos objetos culturales, que se encuentran en diferentes estados de conocimiento con respecto a ellos. Lo mismo ocurre en otros sectores sociales. Otros ejemplos venezolanos:

- Estábamos en el tercer mes de clase de primer grado, en una escuela ubicada en lo más alto de un cerro (en la zona más pobre ya que, en los barrios marginados, los servicios disminuyen a medida que se sube el cerro). Yo estaba explicando una actividad y mis ojos se cruzaron con los de un chico que estaba mirando fijo hacia la etiqueta de una caja que yo tenía en la mano. Lo miro interrogativamente y él me dice: “Ay, perdón, es que desde que aprendí a leer, *tengo* que leer todo lo que veo, no puedo evitarlo”. Así fue como nos enteramos de que Luis Darío ya sabía leer.
- Una nena de ese mismo grupo escribía desde muy poco después del comienzo de las clases en forma silábico-alfabética, es decir que estaba notablemente más avanzada en la construcción de la escritura que casi todos sus compañeros. ¿Cómo se explicaba esto? Al entrevistar a la mamá, nos enteramos de que ella trabajaba como auxiliar en una peluquería y quería formarse como peluquera. Llevaba todos los días revistas a su casa y su hija, Rosa María, que hacía las veces de “cliente” para que ella pudiera practicar diversos peinados, le sostenía la revista. La mamá iba señalando en el texto las instrucciones y las iba llevando a la práctica. Rosa María seguía con la vista el señalamiento y sacaba sus conclusiones... De este modo, fue aprendiendo mucho sobre la escritura, y también aprendió que leer tiene sentido para el desarrollo de la propia vida.

¿Cuál es la “moraleja” que podemos extraer de todo esto? *El sector social de origen no determina mecánicamente las posibilidades de aprendizaje de los chicos. Encontramos diversidad en todos los sectores sociales.*

Por supuesto, algunas generalizaciones son productivas como puntos de apoyo para prever la enseñanza: por ejemplo, saber que los chicos del grupo con el que estamos trabajando han tenido menos contacto con lectores y escritores que chicos de otros sectores sociales es importante para intensificar la lectura en el aula, para brindar acceso a aquello a lo que pueden tener menos acceso fuera de la escuela. Pero es fundamental que esas generalizaciones no se transformen en prejuicios. Lo esencial, más que caracterizar lo que les sucede a los niños de tal o cual sector social, es pensar en Doménico, en Luis Darío, en Rosa María... en esas personas *singulares* que están aprendiendo en nuestras aulas.

Cada uno de nuestros alumnos pertenece a una familia que ocupa una cierta posición social, pero esta posición social no determina mecánicamente ni las circunstancias específicas vividas por cada familia ni la forma en que cada sujeto interpreta esas circunstancias. En este sentido, me gustaría citar a Bernard Charlot (2005), epistemólogo y sociólogo, director del grupo E.SCOL, que desarrolla desde hace más de una década (en Francia y últimamente en Brasil) investigaciones vinculadas con la *desigualdad social frente a la escuela*, centradas en la relación de los alumnos con el saber y cuyos resultados ponen en evidencia la necesidad de *tomar en cuenta al sujeto* y trascender así las fronteras tradicionales entre la sociología y la psicología. Él señala:

Evidentemente, hay una *posición social objetiva*, pero también hay una posición subjetiva. Las dos son, a veces, completamente diferentes. La posición subjetiva es la que adopto interpretando la posición objetiva. Puedo ser hijo de inmigrante analfabeto y estar orgulloso de eso, así como puedo sentir vergüenza; puedo ser hijo de inmigrante y tener como proyecto mostrar a los otros (mis semejantes) que también nosotros tenemos valor. Hay diferentes maneras de ser hijo de inmigrante. Lo que va a tener una eficacia en la historia escolar del individuo no es directamente la posición objetiva del padre, sino lo que el hijo hace con su interpretación de esta posición. A esto llamamos *posición subjetiva social*.

Ella implica todo un trabajo de interpretación, de producción y de transformación del sentido.<sup>1</sup> (Charlot, 2005: 20; el énfasis es mío)

En una conferencia sobre “Educación y Culturas” dictada en el primer Foro Mundial de Educación de Porto Alegre en octubre de 2001, donde Charlot sostuvo una tesis contrapuesta a la globalización neoliberal –la de *mundialización en solidaridad*–, se preguntaba:

¿Respetar las diferencias culturales es organizar escuelas culturalmente diferentes o es acoger la diversidad cultural en una escuela para todos? Por mi parte, prefiero esta segunda opción. Puedo comprender que pueblos que fueron históricamente explotados, masacrados, negados en su dignidad y en su valor cultural adopten la primera opción, exigiendo que sus ancestros y ellos mismos sean culturalmente rehabilitados. Pero la mundialización-solidaridad implica una escuela que haga funcionar, al mismo tiempo, los dos principios de la diferencia cultural y de la identidad como ser humano, los principios de derecho a la diferencia y del derecho a la semejanza. (id. sup.: 136)

Hace notar luego que lo que se les negaba a los negros sudafricanos en el *apartheid* no era la diferencia, sino la semejanza, la identidad fundamental entre blancos y negros como seres humanos. Y lo mismo sucede en otros casos. *La diferencia solo es un derecho si se afirma con base en la semejanza, en la universalidad del ser humano.*

Por otra parte, Charlot considera fundamental el conocimiento o reconocimiento de otras culturas por parte de los alumnos. Señala que la idea de Goethe según la cual “quien no conoce ninguna lengua extranjera no conoce a fondo su propia lengua” (ibíd.) puede ser extendida a la cultura: quien nunca se encontró con otra cultura reconociéndola como legítima, no sabe que su cultura es una cultura; la vive como si fuera la única posible, la naturaliza, no tiene la distancia suficiente para tomar conciencia de que se trata de una cultura. En otras palabras, *la cultura de los otros no es solo para los otros, es también para nosotros.*

En consecuencia, es preciso que la escuela permita a los alumnos comprender que la vida es diferente “del lado de afuera”, en otras clases so-

ciales y en otros lugares, que fue diferente en el pasado y que puede ser diferente en el futuro. *Le corresponde a la escuela abrir a los jóvenes las ventanas del espacio y del tiempo.*



Es un gran desafío para la institución escolar. Aceptar que la diversidad en el aula es la regla y no la excepción, reconocer la singularidad de los sujetos en el interior de cada grupo social o cultural –sin legitimar prejuicios producto de generalizaciones mecánicas–, apreciar el valor que para nosotros tiene la cultura de los otros...

El desafío es fuerte porque aceptar la heterogeneidad es difícil para la institución escolar, dada su concepción básicamente homogeneizadora. Como nos recuerda Emilia Ferreiro, la escuela pública de las nuevas naciones americanas tuvo, desde su fundación, dificultades para trabajar con la diversidad. Y añade:

La escuela pública, gratuita y obligatoria del siglo XX es heredera de la del siglo anterior, encargada de misiones históricas de suma importancia: crear un solo pueblo, una sola nación, liquidando las diferencias entre los ciudadanos, considerados como iguales ante la ley. La tendencia principal fue equiparar igualdad con homogeneidad. Si los ciudadanos eran iguales ante la ley, la escuela debía contribuir a generar esos ciudadanos homogeneizando a los niños, independientemente de sus diferencias iniciales.

Encargada de homogeneizar, de igualar, mal podía esta escuela apreciar las diferencias. Luchó no solo contra las diferencias de lenguas sino también contra las diferencias dialectales en el habla, contribuyendo así a generar el mito de un único dialecto patrón para tener acceso a la lengua escrita. (Ferreiro, 2001: 80)

En consecuencia, concluye E. Ferreiro,

[...] El desafío debe ser asumido por quienes tenemos la obligación de llevar siempre adelante los procesos de toma de conciencia, es decir, por los investigadores. Es indispensable instrumentar didácticamente a la escuela para trabajar con la diversidad. *Ni la diversidad negada ni la diversidad aislada, ni la diversidad simplemente tolerada. Pero tampoco la diversidad asumida como un mal necesario, o celebrada como un*

bien en sí mismo, sin asumir su propio dramatismo. **Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica:** ese me parece ser el gran desafío para el futuro. (Íd. sup.: 89-90; las bastardillas son de la autora; las negritas, mías.)

Ahora bien, saber que para la escuela no es fácil trabajar con la diversidad obliga a preguntarse qué condiciones es necesario crear para que todas esas personas singulares —en cada una de las cuales se cruzan múltiples rasgos culturales, familiares, personales...— puedan efectivamente aprender.

### 3. Condiciones didácticas

#### 3.1. Compartir el poder lingüístico

Como ustedes saben, la relación entre lenguaje y poder es estrecha. Hablar en la variedad dialectal prestigiosa en un lugar y en un momento determinados es ejercer un poder. No hace falta decir que es esta variante la que predomina en la escuela.

Voy a dar un ejemplo extremo, porque no se trata de variedades de una misma lengua sino de lenguas diferentes. En relación con esta cuestión, no puedo dejar de citar los trabajos del CRESAS, el Centro de Investigación de la Educación Especializada y la Adaptación Escolar de París, que dependía de la “Subdirección de la Infancia Inadaptada” (denominación que expresa por sí misma la posición dominante en esa época), la cual “preocupada por prevenir la inadaptación y por prestar apoyo pedagógico a los deficientes”, creó este Centro de investigación en mayo de 1969.

El equipo de investigación que produjo ese libro extraordinario e injustamente poco conocido que es **El fracaso escolar no es una fatalidad** (1986) trabajaba en comunidades donde había muchos inmigrantes. Al analizar los prejuicios imperantes, las investigadoras se preguntaban: ¿Por qué tildan de deficiente lingüístico a un niño que hace las compras y sirve de mediador a toda su familia? ¿Por qué un niño del Maghreb, capaz de llenar los formularios de Seguridad Social y desenmarañar cuestiones administrativas harto complicadas, no sabe resolver un problema? ¿Cómo se explica que un niño pueda cruzar todo París en subterráneo,

seguir un itinerario complejo, desarmar una bicicleta con motor y volver a armarla y sea incapaz de hacer una ficha de matemática? ¿Dónde está la deficiencia?

En relación con los migrantes, se suponía que la enseñanza debía tener lugar solo en francés, para que la lengua materna no obstaculizara el aprendizaje de la nueva lengua. Incluso se aconsejaba a los padres no hablarles a los hijos en lengua materna, para que estuvieran obligados a hablar en francés. Sin embargo, las investigadoras pensaron que, lejos de constituir un obstáculo, el desarrollo de la lengua materna debía favorecer el aprendizaje del francés:

Ya habíamos notado en otros lugares que los hijos de inmigrantes universitarios o refugiados políticos (por ejemplo, portugueses o griegos) eran bilingües y a los 4 años se desempeñaban mucho mejor en las dos lenguas que los niños que hablaban un solo idioma [...]. (Vial, Stambak et. al, 1986: 107)

Entonces, oponiéndose a los defensores de la teoría de la deficiencia sociocultural de los chicos de clase baja —migrantes, para colmo— decidieron hacer una experiencia en un jardín de infantes al que asistían niños españoles, portugueses y yugoeslavos. Utilizando situaciones de juego, emprendieron una investigación que intentaba determinar el nivel alcanzado por los niños en su lengua materna y en francés. Permítanme leerles el relato que hacen las autoras de lo que sucedió entonces:

Al principio, los niños se rehusaron absolutamente a admitir que eran españoles, porque según decían “todos los españoles son idiotas”. Sus reticencias cedieron poco a poco ante la insistencia de Mercedes, una maestra española (circunstancia verdaderamente increíble para los niños). Aunque nunca les hablamos en francés, los niños continuaron respondiendo en este idioma durante muchas semanas. Luego, a medida que fue aumentando su uso del español, mejoró su comportamiento escolar general: la violencia y la inhibición dejaron paso a una actitud cooperativa y participativa. Además, progresaron manifiestamente en su manejo del francés.

Frente a la magnitud de los cambios, la directora de la escuela —muy atenta al buen desarrollo de los niños, cuyas familias, condiciones de vida y futuras dificultades escolares conocía bien— preguntó si no se podía hacer lo mismo con todos los otros niños extranjeros.

Una docente portuguesa se presentó espontáneamente... y se repitió el “milagro”. Niños que en la escuela no hablaban ni en portugués ni en francés se incorporaron paulatinamente al grupo, se mostraron más activos o calmos y empezaron a concurrir a clase con alegría. Un día, un niño recién llegado exclamó sorprendido al ver que Clotilde, la maestra, se dirigía a él en portugués: “¡Pero tú hablas como mi madre!”. (Íd. sup.: 108)

Desde la perspectiva de los niños, era sorprendente que la maestra, representante de “los otros” pudiera parecerse a “nosotros”. La presencia de una maestra portuguesa en la escuela posibilitó la realización de una reunión de padres que desempeñó un papel determinante en las relaciones franco-portuguesas dentro del establecimiento, tal como lo muestra el relato de la directora:

Todos los padres estaban reunidos en mi despacho; al principio se mostraron un poco intimidados, Clotilde estaba sentada en un sillón y yo en la sillita que reservo para los niños. El debate fue muy animado. Hablaban en portugués; los padres se expresaban con gran claridad, le hacían muchas preguntas a Clotilde y ella les respondía. Un poco aislada en mi sillita, yo alzaba la mano de vez en cuando y pedía que me tradujeran lo que decían, con lo cual provocaba la hilaridad general. [...] A partir de esta reunión memorable, ningún alumno portugués tuvo problemas insuperables ni dificultades que requiriesen la intervención de los especialistas.

[...]

El agregado cultural de la embajada de Yugoslavia envió un maestro que hablaba el serbo-croata para que se desempeñara como animador de un taller sabatino. La música, cantos, danzas y cuentos yugoslavos sumergieron a los niños –asistían todos aquellos que así lo deseaban– en un ambiente distinto, a tal punto que cuando la madre de un pequeño nacido en Sloboda quiso retenerlo en casa un sábado por la mañana, porque ese día ella no trabajaba fuera del hogar, el niño replicó: “Hoy es sábado; no vamos a la escuela, vamos a Yugoslavia!”.

En 1981 ingresaron a la escuela primaria los alumnos yugoslavos y portugueses que habían participado en esta experiencia: ninguno fracasó (en tanto que sus otros compatriotas fracasaron como de costumbre). Todos aprendieron a leer normalmente en francés.

¿Qué había ocurrido? Nosotros no nos habíamos dedicado a “enseñar” castellano, portugués

y francés a niños sumidos en el mutismo. En vez de eso, toda la escuela había aprendido canciones portuguesas y yugoeslavas. Los padres venían a la escuela una vez por semana, como mínimo, y eran recibidos por personas que hablaban su idioma y les servían de intérpretes a ellos o a la escuela. De este modo, se estableció cierto diálogo, las relaciones entre las familias y la escuela cambiaron, las madres o los padres vinieron a presenciar las clases y los niños hablaron (a veces, demasiado). (Íd. sup.: 109)

Según este grupo de investigadores, para dar respuesta a la diversidad cultural y lingüística no había que atender de manera especial a “los diferentes” sino *modificar las actividades escolares para todos los alumnos*, franceses e inmigrantes. Esto suponía producir algunos cambios en la organización de la escuela y, sobre todo, suponía crear instancias periódicas en las que *se invertían los papeles en relación con el poder lingüístico*: era la directora y no los padres la que necesitaba pedir traducción. Padres e hijos tenían oportunidades de hablar en su propia lengua en el contexto escolar y también de recurrir a intérpretes. Todos tenían oportunidad de conocer manifestaciones culturales de “los otros”.

Las investigadoras señalan la importancia que tuvieron para ellas (como para nosotros) los estudios de W. Labov (1969). Él demostró que la “privación verbal” de los negros norteamericanos es un mito a partir de un conjunto de estudios realizados en Harlem y de transformaciones metodológicas en las situaciones de indagación que –junto a un análisis lingüístico profundo– le permitieron rebatir las afirmaciones de la Psicología Escolar norteamericana de la época.

### 3.2. Compartir la responsabilidad del aprendizaje

Al estudiar “los universales de las situaciones de enseñanza”, Charlot señala:

Solo se puede enseñar a alguien que acepta aprender, que acepta comprometerse intelectualmente. El docente no produce el saber en el alumno, él hace algo (da una clase) para que el propio alumno pueda encargarse de lo esencial: el trabajo intelectual.

Un profesor puede querer “entrar” en la cabeza del alumno para obligarlo a comprender (para hacer el trabajo en su lugar), pero eso es imposible. (Charlot, 2005: 76)

¿Qué es lo posible entonces? La cuestión tiene dos caras.

Por una parte, *la enseñanza considera e incluye los esquemas de asimilación de los alumnos, tiende puentes entre sus conocimientos previos y los que se quiere enseñar.*

Esto es válido siempre, en cualquier contexto didáctico. Cuando el grupo de alumnos pertenece mayoritariamente a grupos sociales “desfavorecidos” que tienen menos poder, es aún más importante.

Lo sabemos desde hace mucho tiempo, al menos desde los estudios de Carraher, Carraher y Schliemann en Recife, que dieron lugar a la publicación de **Diez en la vida, cero en la escuela** y, en nuestro país, desde la investigación de Emilia Ferreiro sobre **El cálculo con dinero en situación inflacionaria**. En los dos trabajos se puso en evidencia cuánto sabían los chicos que trabajaban o los chicos de villa del manejo con dinero; se mostró que podían usar estrategias de cálculo mental muy económicas (como las que nosotros usamos en el supermercado para calcular aproximadamente cuánto vamos a gastar), siempre y cuando las situaciones de indagación favorecieran que ellos las usaran. Se mostró también que estos mismos chicos fracasaban cuando la situación se planteaba como “cuentas de lápiz y papel”. En el caso de la investigación realizada en Buenos Aires, tuve oportunidad de plantear situaciones similares a chicos de clase media de las mismas edades, que se manejaban mucho mejor con las cuentas convencionales, pero que sabían mucho menos acerca del dinero y tenían más dificultad en elaborar estrategias de resolución en las situaciones más cercanas a las extraescolares.

Ahora bien, ¿cómo tender puentes entre los conocimientos previos de los chicos y los conocimientos que queremos enseñar? Contesto con el mismo ejemplo aritmético:

- generando situaciones problemáticas a partir de las cuales los chicos puedan producir estrategias propias para resolver operaciones;
- planteando situaciones donde ellos puedan construir varias estrategias diferentes para resolver cada problema, donde

puedan comparar las diferentes estrategias que han puesto en acción;

- enseñando las cuentas convencionales a la luz de las estrategias elaboradas por los chicos.

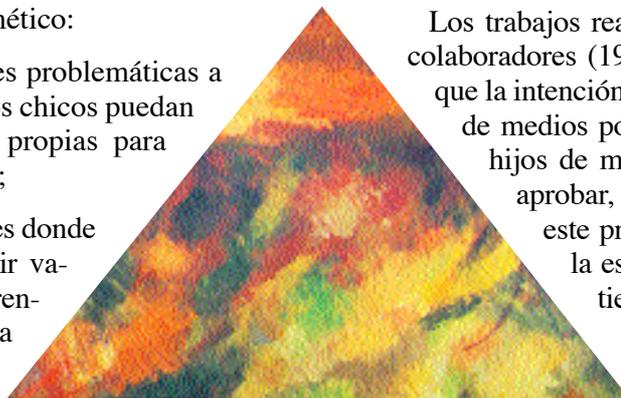
La construcción de estrategias por parte de los sujetos no solo permite tender ese puente fundamental. Plantear situaciones que promuevan la construcción de estrategias de resolución por parte de los alumnos es siempre imprescindible porque subyacen a ellas propiedades esenciales de las operaciones, que constituyen –desde nuestra perspectiva– el núcleo del contenido a enseñar. Cuando estas propiedades (distributiva, asociativa...) se enseñan separadamente de los procedimientos de resolución construidos por los sujetos, permanecen como conocimientos aislados, repetitivos, no funcionales.<sup>2</sup>

La segunda cara de esta segunda condición didáctica es: *la enseñanza toma como eje la necesidad de involucrar al alumno como sujeto cognitivo.*

Como ha señalado Brousseau, “la relación didáctica se establece esencialmente cuando un profesor acepta que se le delegue la responsabilidad social de *hacer aprender un saber* dado a un alumno que a priori no tiene ninguna necesidad de aprenderlo, ninguna razón y ningún deseo de hacerlo”. Es responsabilidad de la enseñanza entonces hacer vivir el saber en el aula preservando su sentido, y apelar al alumno para que entable una relación con el saber posicionándose como sujeto cognitivo. El problema didáctico crucial es generar condiciones para que el alumno pueda comprometerse con el aprendizaje.

Esta condición, imprescindible en todas las aulas y para todos los alumnos, adquiere un matiz específico cuando pensamos en enseñar en la diversidad.

Los trabajos realizados por Charlot y sus colaboradores (1993) en Francia mostraron que la intención predominante en alumnos de medios populares –muchos de ellos hijos de migrantes– es estudiar para aprobar, no para aprender. Si bien este proceso se da sobre todo en la escuela secundaria, también tiene una cierta presencia en la primaria. Además, hay algunos chicos que no



entienden por qué están en la escuela, alumnos que están presentes físicamente, pero no “entran” en las lógicas específicas de la escuela.

Estos investigadores procuraron también comprender *qué significa para un alumno aprender*. Para algunos, es hacer lo que el docente les pide (portarse bien, ser prolijo...) y pasar mucho tiempo con libros y cuadernos, por lo cual esperan una retribución –una buena nota–. Ellos hacen una fuerte distinción entre el aprendizaje en la escuela y fuera de ella: aprender en la escuela es oír y repetir, en tanto que aprender en la vida es tener experiencias y reflexionar sobre ellas. El buen alumno es definido por ellos sin referirse al aprendizaje. En cambio, para los que realmente son buenos alumnos, aprender es adquirir conocimientos, entrar en nuevos dominios del saber, comprender mejor el mundo y sentir placer al hacerlo.

Charlot y sus colaboradores subrayan que la idea de que se aprende “oyendo y repitiendo” hunde sus raíces en una situación de dominación. Son los dominados los que deben escuchar, hacer lo que se les manda, son los que reciben una retribución por el tiempo de trabajo y para ellos lo más importante es aprender lo que les posibilita la supervivencia. Y agregan:

Para adquirir el saber es preciso entrar en una actividad intelectual, lo que supone el deseo de hacerlo. Y a partir de ahí se puede plantear de otra manera la cuestión sociológica: el deseo de aprender lo que se puede aprender en la escuela y la facilidad para entrar en las normas de las actividades escolares no son las mismas en todas las clases sociales. Pero, si los chicos de los medios populares no están condenados al fracaso, si la escuela no es impotente ante la desigualdad social, *es porque un sujeto, aún cuando sea dominado, no se torna jamás en un objeto social*. Queda por saber lo que el sujeto hace con la posición en que nació, con aquello que la sociedad hizo de él. (Charlot, 2005: 56; el énfasis es mío.)

Queda por saber –agrego yo– qué podemos hacer desde la escuela para que el alumno opere



en el aula como sujeto cognitivo, para que entable una relación personal con el saber. Esto será posible en la medida en que las situaciones didácticas tiendan a *otorgarles a todos los chicos el poder de producir conocimiento*.

¿Cómo hacerlo? Pistas importantes sobre cuáles son las condiciones e intervenciones didácticas han sido elaboradas hace ya mucho tiempo, a partir del estudio de caso realizado por G. Brousseau (1986) con Gaël, un niño de 8 años que se encontraba en situación de dificultad en el aprendizaje de la matemática. El contenido enseñado era la sustracción y se planteaban en relación con ella diferentes situaciones problemáticas.

Lo que sorprende en el caso de Gaël es la imposibilidad de sostener una convicción frente a una opinión contraria de otro. Es suficiente con una contra-sugestión para provocar la duda y una respuesta casi automática: “no sé”. Se producen reiteradamente diálogos como el siguiente:

–*Si te digo que no está bien, ¿pensás que tengo razón?* –pregunta el investigador.

–*No sé.*

–*Un chico decía que el resultado podía ser 47, ¿qué te parece?*

–*Tal vez tenga razón.*

–*¿Pero qué pensás, tendrá razón o no?*

–*No sé.*

El investigador interpreta que el niño evita el conflicto refugiándose en una posición de dependencia y de sumisión. En el plano del conocimiento, la dependencia ofrece el beneficio nada despreciable de la seguridad: el conocimiento es siempre el conocimiento *de otro* y uno sólo tiene que reproducirlo, entonces se suprime el riesgo de ser puesto en cuestión en un debate sobre la verdad. Una única justificación es suficiente: “lo hago como me enseñó la maestra”: la autoridad ocupa el lugar de la verdad.

De este modo, la relación con el conocimiento es superficial, el niño no moviliza sus propias posibilidades cognitivas. Se acomoda a relaciones institucionalizadas que solo demandan de su parte ritos que no lo comprometen.

La actitud de Gaël –señala Brousseau– es consecuencia de una articulación entre la situación didáctica habitual de la clase tal como él la percibe y su relación defensiva con el conocimiento. No se puede atribuir toda la responsabilidad a las actividades usuales en la enseñanza de la matemática porque entonces sería difícil comprender el éxito de otros chicos en esas mismas actividades. Podemos pensar más bien que la forma en que usualmente se plantean las situaciones didácticas “le conviene” en la medida en que le permite escapar a la construcción de conocimientos.

El proyecto de enseñanza que se elabora entonces intenta introducir una ruptura en las concepciones de Gaël sobre la situación didáctica, planteándole una situación que exigirá de él *anticipar, asumir responsabilidades, comprometerse con el objeto de conocimiento*. Se trata del “juego de la caja”, donde se presentan problemas de sustracción como el siguiente: se sabe que hay 52 piezas (fueron previamente contadas), que 19 son redondas y las restantes son triangulares, ¿cuántas piezas triangulares hay? Se juega varias veces, conservando la estructura del problema y variando las cantidades. Cada vez, hay que asumir el riesgo de anticipar un resultado, sin hacer la cuenta, y luego verificarlo contando o bien recurriendo a otro procedimiento de cálculo.

Gaël tiene dificultades en tomar en consideración los datos e incluso las consignas. Responde al azar. Varias veces “apuesta” también al azar y luego verifica, comprobando su error. Poco a poco, comienza a controlar lo que hace y a autocorregirse. Dice: “Hay un secreto, pero tengo que encontrar cuál es”.

El resultado al que se apunta es considerado por primera vez como una *relación necesaria*: *Gaël se da cuenta de que existe una estrategia que permite ganar con seguridad*. La anticipación comienza a funcionar, así como el examen a priori de varias soluciones posibles. A partir de la segunda sesión, el niño comienza a aceptar las reglas del juego: se hace cargo de un objetivo y pone en acción los medios para verificar por sí

mismo que lo ha alcanzado, para arriesgar soluciones, para confrontarlas con lo que hay en la caja. Comienza a gustarle el juego de prever y verificar, aun en los casos en que no gana. Cada vez se compromete más con la anticipación, que supone poner en acción un modelo implícito.

Es así como la elección de una situación apropiada produjo la ruptura a la que se apuntaba. Por supuesto, esta ruptura es provisoria y no ha cambiado aún la relación que Gaël establece con el conocimiento. Sería necesario que este juego con el conocimiento pudiera instaurarse regularmente y proseguir en las circunstancias didácticas ordinarias.

Las decisiones que se toman luego obligan paulatinamente a Gaël a evaluar diferentes posibilidades: *es él quien debe decidir si un resultado es verdadero o falso*. A través de estas transformaciones del rol del alumno –que habitualmente no incluye la evaluación–, se va logrando que él prefiera la verdad al confort de un consenso con el maestro (es decir, a la dependencia); se va logrando que él mismo elija la verificación, a pesar de la angustia que puede producirle constatar su error.

De este modo, las condiciones de la situación didáctica propuesta impiden que el niño tome las respuestas del discurso del maestro y propician que, frente a la incertidumbre, el alumno tome decisiones y elabore respuestas propias: que tantee, que se arriesgue a anticipar, que apueste poniendo en juego una convicción, que verifique y saque conclusiones a partir de sus errores, que evalúe cálculos de otros... Son estas condiciones las que permiten que este chico y muchos otros se involucren en el aprendizaje como sujetos cognitivos. Como señala Brousseau:

No se trata de hacer un discurso moralizante sobre esto sino de obtener esos comportamientos de manera efectiva. Hemos tratado de habituarlo a definirse, a reconocerse, a complacerse en la posición de constructor del conocimiento y de responsable de su convicción ante los hechos o ante el otro. (Brousseau, 1986: 273)

El caso Gaël es históricamente el primero que evidencia la construcción de la noción de *devolución*, una noción que ha sido reelaborada luego pensando en el trabajo del aula en didáctica de la matemática y también en didáctica de la lengua.

Ahora bien, para que los alumnos puedan operar como sujetos cognitivos y comprometerse con el aprendizaje, es imprescindible también asegurar otras condiciones, que solo podré enunciar brevemente.

### 3.3. Superar la ficción de que el tiempo del aprendizaje coincide con el tiempo de la enseñanza

Para aprender, los aprendices necesitan disponer de un tiempo propio en el cual puedan apropiarse de los conocimientos. Tiempo propio no quiere decir tiempo individual. Como han dicho Chevallard y otros, “para que el individuo aprenda, es necesario que el grupo aprenda” (1997: 99). La producción del conocimiento se hace siempre en grupo –“en tribu”, dice Chevallard–, también en el caso de la investigación científica.

Ahora bien, en el interior de la cooperación intelectual –para que realmente esta exista–, es imprescindible que haya un *trabajo personal de cada uno*. Tomar conciencia de esto obliga a detener el “desfile de contenidos” y a prever el tiempo necesario para el aprendizaje, al menos en relación con los saberes o las prácticas de las cuales es esencial que los alumnos se apropien.

Un ejemplo de lo que quiero decir es el siguiente: en un estudio que estamos desarrollando actualmente en relación con “leer para aprender”, los chicos mismos subrayan como un rasgo distintivo de la experiencia que –a diferencia de lo que habitualmente sucede– ahora tienen tiempo para pensar sobre el tema que están trabajando: para leer diferentes textos acerca de él, para tomar notas, para discutir a partir de sus notas y volver al texto a partir de los interrogantes que surgen en la discusión, para volver a un texto a la luz de lo que han comprendido al leer otros textos, para producir un escrito que sintetice lo aprendido y volver a los textos buscando llenar las “lagunas” o las inconsistencias que se hacen notar al escribir...

### 3.4. Articular formas de organización de la clase

Estas formas de organización deberían permitir:

- una fuerte intervención del docente;

- la interacción cognitiva en pequeños grupos;
- el trabajo personal en la construcción del conocimiento.

Por su importancia para comprometer a todos y cada uno de los alumnos con el aprendizaje, la articulación de diferentes formas de organización de la clase –colectiva, grupal, individual– ha sido objeto de un análisis específico (Lerner, 2002) y se le dedica particular atención al diseñar los proyectos de lectura y escritura (ver, por ejemplo, “Escribir para convencer”, en Lerner et al., 1997).

### 3.5. Explicitar periódicamente los conocimientos elaborados en y por la clase

Revisar lo que se ha hecho, evocar lo que se ha aprendido y conceptualizarlo, hacer balances periódicos de lo que se sabe y de los interrogantes que están planteados, elaborar conclusiones provisionarias y reconocerlas oficialmente como conocimientos compartidos... son intervenciones esenciales para el aprendizaje de todos y, en particular, para ayudar a aquellos alumnos que se han “perdido” en algún momento del proceso a reencontrarse con el conocimiento que se está construyendo, a reinsertarse en el trabajo que se está llevando a cabo (Perrin Glorian, 1993; Sadowsky, 2005).

### 3.6. Incluir en la enseñanza todas las diversidades propias del objeto de conocimiento

Como señala Emilia Ferreiro (2001):

Sabemos que se alfabetiza mejor:

- a) cuando se permite interpretar y producir una diversidad de textos (incluidos los objetos en los que el texto se realiza);
- b) cuando se estimulan diversos tipos de situaciones de interacción con la lengua escrita;
- c) cuando se enfrenta la diversidad de propósitos comunicativos y de situaciones funcionales vinculadas con la escritura;
- d) cuando se reconoce la diversidad de problemas que deben ser enfrentados al producir un mensaje escrito (problemas de graficación, de organización espacial, de ortografía de palabras, de puntuación, de selección y organización lexical, de organización textual...);

- e) cuando se crean espacios para asumir diversas posiciones enunciativas delante del texto (autor, corrector, comentarista, evaluador, actor...), y
- f) cuando, finalmente, se asume que la diversidad de experiencias de los alumnos permite enriquecer la interpretación de un texto. (Ferreiro, 2001: 84)

Tomar en cuenta la diversidad también en las situaciones de enseñanza es crucial para lograr que los chicos que no logran comprometerse con ciertas situaciones lo logren con otras; es esencial para abrir caminos que brinden a todos los alumnos la oportunidad de posicionarse como sujetos cognitivos, como productores de conocimiento.

En síntesis, para hacer posible que todos los alumnos aprendan, son condiciones didácticas esenciales:

- ◆ *Compartir el poder lingüístico.*
- ◆ *Compartir la responsabilidad del aprendizaje.*
- ◆ *Superar la ficción de que el tiempo del aprendizaje coincide con el tiempo de la enseñanza.*
- ◆ *Articular diferentes formas de organización de la clase.*
- ◆ *Explicitar periódicamente los conocimientos elaborados en y por la clase.*
- ◆ *Incluir en la enseñanza todas las diversidades propias del objeto de conocimiento.*

Para cerrar esta conferencia, sólo quisiera agregar que transformar la diversidad en ventaja pedagógica no es fácil, pero es posible. Tenemos que seguir produciendo conocimiento didáctico que permita avanzar por este camino.



## Notas

1. Volveremos sobre esta cuestión, esencial desde la perspectiva didáctica, al abordar las condiciones que parece necesario asegurar para que los alumnos asuman como propio el proyecto de aprender.
2. La bibliografía vinculada con esta cuestión es muy extensa, ya que ha dado lugar a múltiples trabajos a partir de los estudios fundantes de G. Vergnaud (1991).

## Referencias bibliográficas

- Brousseau, G. (1986). **Théorisation des phénomènes d'enseignement des Mathématiques**. Tesis de Doctorado no publicada. Universidad de Bordeaux I, Francia.
- Brousseau, G. (1994). Los diferentes roles del maestro. En C. Parra e I. Sáiz (comps.). **Didáctica de las Matemáticas**. Buenos Aires: Paidós.
- Carraher, T.; Carraher, D. y Schliemann, A. (1991). **Diez en la vida, cero en la escuela**. México: Siglo XXI.
- Charlot, B. y Bautier, É. (1993). Rapport à l'école, rapport au savoir et enseignement des mathématiques. **Repères-IREM** 10, 5-24
- Charlot, B. (2005). **Relação com o Saber, Formação dos professores e Globalização**. Porto Alegre: Artmed.
- Chevallard, Y.; Bosch, M. y Gascón, J. (1997). **Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje**. Barcelona: ICE-Horsori.
- Ferreiro, E. (1987). El cálculo escolar y el cálculo con dinero en situación inflacionaria. En **Procesos de alfabetización y alfabetización en proceso**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (2001). Diversidad y proceso de alfabetización. De la celebración a la toma de conciencia. En **Pasado y presente de los verbos leer y escribir**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Labov, W. (1969). The Logic of Non-Standard English. **Georgetown Monographs on Language & Linguistics**, vol. 22, 1-22 y 26-31. [Traducción al castellano en **Educación y sociedad**, 4, 145-168].

Lerner, D.; Levy, H.; Lobello, S.; Lotito, L.; Lorente, E. y Natali, N. (1997). **Documento de Trabajo N° 4. Actualización curricular en Lengua.** Dirección de Currícula, Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y Vida*, 23 (3), 6-19.

Perrin Glorian, M. J. (1993). Questions didactiques soulevées à partir de l'enseignement des mathématiques dans des classes « faibles ». **Recherches en didactique des mathématiques**, 13 (1.2), La Pensée Sauvage: Grenoble.

Sadovsky, P. (2005). La Teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática. En Alagia, H.; Versan, A. y Sadovsky, P., **Reflexiones teóricas para la educación matemática.** Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Todorov, T. (1987). **La conquista de América. El problema del otro.** Buenos Aires: Siglo XXI.

Vergnaud, G. (1991). **El niño, las matemáticas y la realidad.** México: Trillas.

Vial, M.; Stambak, M. et. al. (1986). **El fracaso escolar no es una fatalidad.** CRESAS. Buenos Aires: Kapelusz.

*Este artículo fue enviado a la redacción de LECTURA Y VIDA a pedido de la Directora en noviembre de 2007.*

\* Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora Titular de Didáctica del Nivel Primario en el Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Dicta Seminarios de Posgrado en diversas Maestrías (en la UBA y en la Maestría en Escritura y Alfabetización de la Universidad Nacional de La Plata). Investigadora en Didáctica de la Lengua y Didáctica de la Matemática y autora de diversos trabajos en las dos áreas.

Coordinadora del Equipo de Prácticas del Lenguaje en la Dirección de Currícula, Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

## ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA Organismo Consultor de Unesco

### Presidenta

Linda Gambrell  
Clemson University  
Clemson, South Carolina,  
EE.UU.

### Presidenta electa

Barbara J. Walker  
Oklahoma State University  
Stillwater/Tulsa, Oklahoma,  
EE.UU.

### Vicepresidenta

Kathryn Au  
SchoolRise, LLC  
Honolulu, Hawaii, EE.UU.

### Director Ejecutivo

Alan E. Farstrup  
Asociación Internacional  
de Lectura

### Consejo Directivo

**Adelina Arellano-Osuna**, Universidad de los Andes  
Mérida, Venezuela. 2006-2009

**D. Ray Reutzell**, Utah State University  
Logan, Utah, EE.UU. 2007-2010

**Diane Barone**, University of Nevada  
Reno, Nevada, EE.UU. 2005-2008

**Donald J. Leu**, University of Connecticut  
Storrs, Connecticut, EE.UU. 2007-2010

**Karen Wixson**, University of Michigan  
Ann Arbor, Michigan, EE.UU. 2005-2008

**Lloyd Neale Hardesty**, Colorado Council IRA  
Colorado Springs, Colorado, EE.UU. 2006-2009

**Maureen McLaughlin**, East Stroudsburg University of Pennsylvania  
East Stroudsburg, Pennsylvania, EE.UU. 2005-2008

**Maryann Manning**, University of Alabama at Birmingham  
Birmingham, Alabama, EE.UU. 2006-2009

**Taffy E. Raphael**, University of Illinois in Chicago  
Chicago, Illinois, EE.UU. 2007-2010