

María de los Ángeles Sagastizabal (coord.)

Aprender y enseñar en contextos complejos

**Multiculturalidad,
diversidad y
fragmentación**

*María de los Ángeles Sagastizabal, Claudia Perlo,
Bibiana Pivetta, Patricia San Martín*

N
noveduc

María de los Ángeles Sagastizabal es doctora en Historia, especialista en Sociología Política y licenciada en Antropología. Investigadora del CONICET, dirige el equipo de investigación abocado al estudio del aprendizaje en contextos complejos. Coordinadora del *Observatorio de las concepciones y actitudes de los docentes y futuros docentes con respecto a los distintos grupos socioculturales y étnicos de la provincia de Santa Fe* (UNESCO-CONICET- Ministerio de Educación de Santa Fe).

Claudia L. Perlo es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, investigadora del CONICET desde 1992. Coordinadora del equipo de investigación "*Aprendizaje y Desarrollo Organizacional*" (Instituto IRICE). Especialista en investigación-acción como herramienta para el cambio organizacional. Asesora sobre la problemática del aprendizaje organizacional para producir cambios reales y sostenidos en las organizaciones.

Bibiana Pivetta es profesora de Enseñanza Media y Superior en Historia. Licenciada en Historia (UNR). Especialista en Historia Oral. Investigadora de la didáctica en las ciencias sociales en contextos multiculturales. Capacitadora generalista sobre diversidad cultural en el programa "*150 escuelas focalizadas para el mejoramiento pedagógico 2005*" (Ministerio de Educación de Santa Fe). Directora del Programa para la Integración Aborigen (PROABI), provincia de Santa Fe.

Patricia San Martín es doctora en Humanidades y Artes y profesora nacional de Música. Investigadora en el campo de las Nuevas Tecnologías en Educación, especializada en el desarrollo de plataformas para *e-learning*. Miembro de la Carrera de Investigador Científico y Tecnológico de CONICET y docente-investigadora en la Universidad Nacional de Rosario. Docente de grado y postgrado en universidades de la Argentina.

*María de los Ángeles Sagastizabal
Claudia Perlo, Bibiana Pivetta
y Patricia S. San Martín*

Aprender y enseñar en contextos complejos

Multiculturalidad, diversidad y fragmentación

*Coordinación:
María de los Ángeles Sagastizabal*



SEDU

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Unidad Monclova, Coahuila
Clave: 05DUP0002D

N
noveduc

Buenos Aires • México

Aprender y enseñar en contextos complejos: multiculturalidad, diversidad, fragmentación / María de los Ángeles Sagastizábal [et al.]; coordinado por María de los Ángeles Sagastizábal - 1a ed. 1a reimp. - Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2009. 320 p.; 22,5x15,5 cm.

ISBN 978-87-538-156-8

1. Sociología de la Educación. I. María de los Ángeles Sagastizábal, coord. CDD 370.1

1° edición, abril de 2006

1° reimpresión, agosto de 2009

© **noveduc libros**

del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina
Tel.: (54 11) 4867-2020 - Fax: (54 11) 4867-0220
E-mail: contacto@noveduc.com - www.noveduc.com

Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.

Instituto Técnico Industrial # 234 (Circuito Interior) Oficina # 2 - Planta Alta
(Ref: Metro Estación Normal) Colonia Agricultura. Deleg. Miguel Hidalgo
México, D. F. - C. P. 11360 - Tel/Fax: 53 96 59 96 / 53 96 60 20
E-mail: novemex@noveduc.com - info@novemex.com.mx

ISBN: 978-987-538-156-8

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Índice

PRÓLOGO de Julián López Yáñez	5
INTRODUCCIÓN	11
 PRIMERA PARTE	
APRENDER Y ENSEÑAR EN LAS SOCIEDADES ACTUALES	
<i>María de los Ángeles Sagastizábal</i>	
 CAPÍTULO 1	
Comprender la escuela hoy	21
 CAPÍTULO 2	
La multiculturalidad en el sistema educativo	41
 Capítulo 3	
Hacia la construcción de una mirada compleja	71
 Bibliografía	 103
 SEGUNDA PARTE	
EL APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO ORGANIZATIVO,	
APORTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	
<i>Claudia Perlo</i>	
 CAPÍTULO 4	
Aportes teórico-metodológicos para la comprensión de la relación individuo-sociedad (organización)	109
 CAPÍTULO 5	
La organización como producto de la acción individual y colectiva: el aprendizaje organizacional	131

CAPÍTULO 6
 El diálogo como estrategia para la atención a la diversidad
 en las organizaciones educativas 167

Bibliografía 195

TERCERA PARTE
HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS PARA LA ATENCIÓN
A LA DIVERSIDAD DESDE EL AULA
Bibiana Pivetta

CAPÍTULO 7
 Las ciencias sociales: una herramienta para
 “conocer a nuestros alumnos en la diversidad” 201

CAPÍTULO 8
 La investigación en ciencias sociales: la historia oral 217

CAPÍTULO 9
 Conciencia histórica e identidad. Valores étnicos e
 identidad multicultural 235

Bibliografía 263

CUARTA PARTE
APRENDER EN LO DISCONTINUO
Patricia S. San Martín

CAPÍTULO 10
 Emerger responsablemente en la red 267

CONCLUSIONES FINALES 313

Prólogo

En el libro de M^a de los Ángeles Sagastizábal, Claudia Perlo, Bibiana Pivetta y Patricia San Martín hay sin duda un trasfondo temático principal, constituido por la problemática y las alternativas relacionadas con la enseñanza en contextos multiculturales y, en última instancia, en contextos esencialmente diversos, los cuales representan afortunadamente la mayoría de los contextos con los que tratamos. Pero esto remite a una temática aún más profunda, que es la de cómo aceptar y tratar la creciente complejidad que adquieren las organizaciones educativas del siglo XXI, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en ellas. De lo primero, de cómo abordar la multiculturalidad y la diversidad en nuestras escuelas, se encargan fundamentalmente Sagastizábal y Pivetta en sus capítulos, mientras que Perlo y San Martín se ocupan fundamentalmente de bucear entre las teorías sociales que más atinadamente nos pueden ayudar a entender las organizaciones educativas y los propios procesos de enseñanza-aprendizaje como fenómenos complejos. En el caso de ésta última, en el campo específico del desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) y sus usos educativos. Y ello haciendo una rápida esquematización de las aportaciones de estas cuatro autoras que no hace justicia a la variedad de temas y perspectivas abordados por todas ellas. Sin embargo, lo dicho queda matizado por el hecho de que todas las autoras manifiestan por igual una preocupación sostenida a lo largo de las partes de las que se ocupan por entrelazar la teoría y la práctica. De tal modo que podemos decir que los capítulos en los que predomina un enfoque teórico no son capítulos teóricos exclusivamente. Y lo mismo puede decirse de aquellos que se concentran en pautas y criterios de intervención en las mencionadas problemáticas: en esos capítulos también encontrará el lector referencias bibliográficas y hemerográficas importantes para continuar su propia indagación.

El resultado es una obra rigurosa, ambiciosa, caleidoscópica podríamos decir, y poco condescendiente con la suposición de que la formación de los maestros del futuro pasa por hacerles digeribles, simplificándolas hasta el punto de desdibujar su profundidad y alcance, las propuestas relevantes de las ciencias sociales. Entre las páginas cuya lectura ahora comienza, el lector encontrará sin duda muchas y buenas ideas para pensar de otro modo las escuelas y la educación, sabiendo que mirar la realidad de otra manera equivale en cierto modo a transformarla.

Por lo tanto, dado que hay muchos temas, enfoques e ideas interesantes en esta obra, sería insensato por mi parte dedicar este prólogo a sintetizarlas para abarcarlas todas. Más bien deseo actuar como uno de los muchos buenos lectores que estoy seguro tendrá y entrar a discutir algunas de las cuestiones que han resonado especialmente en mis preocupaciones actuales y han enriquecido mi propia elaboración discursiva. Diferentes lectores, diferentes lecturas. Ahí van algunos retazos de la mía.

Uno de los retos más importantes de nuestra sociedad y, en particular, de los que nos dedicamos a la educación, consiste en hacer de las instituciones educativas verdaderas escuelas de ciudadanía. Por eso es extremadamente importante la respuesta que desde la escuela demos a la creciente diversidad y multiculturalidad de nuestras sociedades. No cabe duda de que el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y el desarrollo de los transportes han creado un mundo cuya característica principal es la conectividad masiva entre todos los órdenes del conocimiento y de la práctica. Muchos son los conceptos que han tratado de definir los atributos de esta peculiar sociedad-red: globalización, sociedad del conocimiento, postmodernidad, modernidad *reflexiva*, segunda modernidad, etcétera. De lo que no tenemos duda es de que esta sociedad es cualitativamente diferente de las que le precedieron; y de que es más compleja y en muchos sentidos más incierta que cualquiera de ellas.

A medida que aumenta su conectividad y su complejidad, la sociedad se parece cada vez más a la red cerebral humana (probablemente la estructura más compleja que existe): no dispone de un único núcleo o centro de almacenamiento de la información, ni de toma de decisiones; sus funciones están repartidas a lo largo de toda la red y cuando una parte no puede garantizar una función determinada, otra se encarga de ello. Esto ocurre, por ejemplo, con la socialización, que ya no compete a la familia en exclusiva, como antaño, sino a varias instituciones. Y todo esto sucede bajo la influencia de muchos, pero sin que *nadie* en concreto establezca cómo ni hacia dónde.

Podríamos decir –parafraseando a San Martín en esta obra– que, al igual que Internet, también la sociedad del siglo XXI posee una lógica intertextual, sin un único ‘hilo conductor’ y sin un único ‘centro’. Una sociedad sin centro es una sociedad diversa, con una amplia autonomía de sus unidades (que algunas utilizan para explotar a otras) de la que, pese a ello, emerge un orden global (orden que incluye también el desorden para muchas comunidades y grupos sociales). En esta sociedad convive una gran homogeneización *por arriba* (de la información, todos participamos de una única economía, etc.), con una gran diferenciación *por abajo* (usos, costumbres, culturas, etc.). En esta sociedad convive también una gran diversidad de instituciones, de modelos de escuelas, de familias, de empresas, de partidos políticos, de movimientos sociales, etcétera. Es muy ilustrativo en este sentido el retrato que nos muestra M^a Ángeles Sagastizábal de las visiones que familias y profesores mantienen con respecto a la educación y al fracaso escolar, sobre las teorías en uso que guían la práctica educativa de los docentes y sobre las representaciones sociales de los estudiantes para profesores sobre sus futuros alumnos. Indudablemente, el conocimiento acerca de las miradas que sostienen los protagonistas de la educación debe orientar la mirada de los que desean mejorar las escuelas y hacerlas más habitables y más útiles para la construcción de un mundo más justo. En este sentido, la autora se ocupa también, muy oportuna y certeramente, de la construcción de una mirada compleja sobre la escuela que la mantenga vinculada a su entorno y que le ayude a posicionarse ante la diversidad cultural

Es para esa sociedad diversa y compleja para la que la escuela debe preparar a nuestros jóvenes. Actualmente, muchos de estos jóvenes corren el peligro de sentirse desarraigados, no sólo los que proceden de otras culturas o parten de una situación deficitaria desde el punto de vista físico, intelectual o social. También aquellos que pertenecen a colectivos sociales que se ven envueltos en los vaivenes de la economía y del mercado de trabajo y sufren sus consecuencias. Por eso es especialmente interesante, en este contexto, el desvelamiento operado por Patricia San Martín de las nuevas formas de exclusión que promueven en su desarrollo las TICs, en su certera alusión a los expulsados del ciberespacio en virtud de un diferencial tecnológico o una brecha digital que cada vez se hace mayor. Sin embargo, el texto de San Martín abarca mucho más en referencia a las TICs de lo que el comentario anterior da a entender. Ella analiza, mediante un original diseño hipertextual, precisamente la lógica hipertextual de las TICs y la escritura hipermedial en la que éstas nos están introduciendo –re-alfabetizando, podríamos decir– imperceptiblemente.

Ante las nuevas y viejas fórmulas que adopta la exclusión social, el énfasis creciente en el fomento en las escuelas de un verdadero aprendizaje de la ciudadanía debe contribuir a hacer de estas instituciones las protagonistas de un nuevo tipo de cohesión social más humano, menos sujeto a las leyes del mercado o a la lógica del crecimiento industrial y más sujeto al desarrollo de todos los seres humanos. En este sentido, la principal contribución que cabe esperar de los currículos que consideran la multiculturalidad y la atención a la diversidad es precisamente la promoción del sentimiento de arraigo social o afiliación, junto con una actitud crítica que permita a los jóvenes comprender mejor la sociedad compleja en la que viven. En esta línea encontramos algunas propuestas metodológicas y de contenidos curriculares muy interesantes en los capítulos escritos por Bibiana Pivetta, que ella misma engloba bajo el "nuevo paradigma 'Aprender juntos en la diversidad'". Y también propuestas igualmente interesantes sobre la capacitación de los docentes para atender las problemáticas de la enseñanza en contextos multiculturales.

No solamente la escuela preocupada por la formación del ciudadano debe fomentar el sentido de pertenencia o arraigo social. Adicionalmente, nuestros jóvenes han de ganar en tolerancia ante la incertidumbre y ante la complejidad que adoptará cualquier decisión importante que deban tomar en el futuro. También habrán de aprender las habilidades necesarias para relacionarse exitosamente con los demás: apertura, empatía, compasión, etcétera. Y finalmente deberán aprender a reconocer al otro y a la profunda diversidad que entraña nuestro mundo complejo. En realidad, utilizando una idea de Ulrich Beck, el hecho de que compartamos los riesgos que nosotros mismos hemos construido, en una sociedad plagada de ellos, ha prescrito *el final de los otros*. Ahora todo lo que ocurre nos ocurre de alguna forma también a nosotros. Sólo mediante éstos y otros aprendizajes estaremos preparados para descubrir las oportunidades que la nueva sociedad nos ofrece.

Otro de los temas abordados en esta obra es especialmente querido por mí. Se trata del enfoque que contempla las organizaciones como sujetos que elaboran y procesan conocimiento, es decir, como agentes del conocimiento y, en última instancia, como entidades que aprenden. Cómo concebimos las organizaciones, en este caso las escolares, es de suma importancia para dar un sentido cabal a la educación para la ciudadanía, porque ésta no puede darse adecuadamente en aulas aisladas, sino en el seno de toda una comunidad educativa comprometida con su desarrollo.

Tanto los ciudadanos como los miembros de las organizaciones, que también son ciudadanos, aprendemos de nuestra relación con organiza-

ciones que también aprenden. El conocimiento individual y el conocimiento institucional son, por supuesto, de diferente índole. En el conocimiento de los individuos intervienen básicamente procesos mentales. Las organizaciones, por el contrario, no tienen mente, y muy lejos de nosotros está la tentación de pensarlas como organismos cuyas 'partes' estarían constituidas por mentes individuales. No, la índole de los procesos cognitivos –o de elaboración del conocimiento– de las organizaciones es esencialmente comunicativa. Todos los fenómenos sociales –y una organización no es sino un fenómeno social especializado temáticamente– están basados en la comunicación. La comunicación es una operación tan genuinamente social que ningún individuo por sí solo puede realizarla; siempre se necesitará la interacción entre individuos para que ésta emerja. Es ésta la razón por la que cabe matizar una de las afirmaciones que podemos encontrar en esta obra: desde mi punto de vista, las organizaciones sí constituyen una realidad independiente respecto de los individuos. Y pienso así precisamente porque no puedo estar más de acuerdo con la idea de que la interacción entre los individuos constituye la organización. Más allá de este matiz divergente, las aportaciones de Claudia Perlo sobre la relación individuo-organización resultan inestimablemente valiosas. Y especialmente lo son los principios para la intervención en las escuelas del presente y del futuro que la autora extrae de algunas perspectivas y autores verdaderamente relevantes.

Creo que la idea de la organización como una realidad emergente a partir de la interacción entre los sujetos, pero, precisamente por ello, autónoma con respecto a las conciencias de dichos sujetos, responde por sí sola a la pregunta que la propia autora se formula: ¿cómo es que una organización puede ser percibida por sus miembros como algo fuera de ellos mismos? Yo pienso que contemplar las organizaciones como redes de conversaciones o como comunidades de prácticas –ambas expresiones utilizadas por Perlo– es mucho más provechoso que contemplarlas como conjuntos de personas. Identificar a las organizaciones mediante los procesos sociales que tienen lugar en ellas y mediante los productos resultantes de dichos procesos nos ofrece una perspectiva más respetuosa con la complejidad de la que hacen gala.

En todo caso, tanto el conocimiento humano como el conocimiento organizativo que emerge de la interacción entre los seres humanos merecen el estatuto de *conocimiento*. Al igual que Claudia Perlo, no comparto la visión del aprendizaje organizativo como un estadio particular al que determinadas organizaciones –pocas– llegan. En este sentido, me parece vacía la búsqueda de unas supuestas cualidades que poseen 'las

organizaciones que aprenden'. Me preocupa más, como a la mencionada autora, el proceso de aprendizaje, así como desentrañar los diferentes estilos institucionales de aprendizaje que muestran diferentes organizaciones. La idea de organizaciones que gestionan conocimiento en el seno de una sociedad marcada por el conocimiento y la información abre todo un mundo de posibilidades para que sus miembros y su público participen directamente en la gestión y en la construcción de ese conocimiento. El esfuerzo por abrir nuevas vías y posibilidades organizativas basadas en el diálogo y la comunicación es sumamente importante y Perlo nos ofrece un buen repertorio de estrategias que las organizaciones educativas pueden utilizar para ello.

Esas estrategias para construir una nueva práctica dialógica en las escuelas son doblemente oportunas, dado que la responsabilidad actual de los ciudadanos es ahora mayor que en otras épocas, pues en virtud de la naturaleza reflexiva del conocimiento en las sociedades modernas algo puede ocurrir por el hecho de ser pensado, aunque nunca podrá ser llevado a cabo exactamente como previmos porque nada está completamente bajo nuestro control. Esto nos convierte a todos en agentes activos del cambio social. Y nos invita a aprender a sostener los cambios en entornos que ya están configurados de algún modo, pero igualmente compelidos a cambiar; a desarrollarlos de manera responsable, lejos de cualquier activismo ciego que trate de irrumpir como un elefante dentro de una fábrica de cristal de Murano. Sin duda, en este libro encontraremos ideas provocadoras para pensar ese activismo responsable que las escuelas reclaman de nosotros, de todos los que nos dedicamos al complejo y apasionante mundo de la educación y sus instituciones.

Julián López Yáñez
Sevilla, enero de 2006

Introducción

Cuando escogimos el título de esta obra, quisimos responder al sentimiento de inconmensurabilidad y más bien de *desborde* que agobia a los docentes en la práctica educativa actual. Como así también el de las múltiples demandas que sufre la escuela para afrontar y encontrar solución a problemas que se manifiestan en ése ámbito, pero que vive la sociedad toda. Demandas y problemáticas que abarcan múltiples y diversos aspectos, vinculados también con múltiples y diversas realidades y situaciones, que comprenden desde el replanteo de la función de la escuela en el siglo XXI hasta las manifestaciones cotidianas de los problemas de la posmodernidad. Problemas tales como la violencia, la crisis de autoridad, la presencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, el individualismo, la diversidad cultural, entre otros muchos.

En las últimas décadas se ha intentado dar respuesta a esta situación a través de un camino ya muy transitado, sin que este recorrido haya producido los frutos esperados; camino que consiste en abordar cada cuestión de “una en una”, en forma aislada, por separado.

Desde nuestra obra proponemos una nueva perspectiva: una mirada profunda, totalizadora y compleja, a partir de un enfoque que nos conduzca por nuevos senderos. De allí el abordaje de la crisis paradigmática, del análisis del proceso de enseñanza aprendizaje como recursivo, del concepto de “sistema abierto”, de “problemas de sociedad”, de organización, de aprendizaje y sujeto colectivo. Como así también de la presencia y función de las nuevas tecnologías y de las inéditas posibilidades de comunicación que nos brindan, sin descuidar el qué hacer desde el aula ante situaciones concretas, tales como la multiculturalidad.

Podríamos resumir la propuesta de este libro como “un cambio de mirada”, porque la complejidad de los contextos socioculturales actuales ha dejado perpleja la mirada de los docentes, para quienes la teoría del currículo, la didáctica y las teorías del aprendizaje constituyen, ac-

tualmente, marcos teóricos estrechos para comprender: ¿qué es la escuela?, ¿qué ocurre en ella? y ¿qué podemos hacer para transformarla?

Esta obra, que a simple vista, erróneamente, puede ser considerada más teórica que práctica, busca bucear, más allá de la punta del iceberg, “la violencia en la escuela”, “la falta de respeto de los alumnos”, “la ausencia de autoridad de directivos y maestros”, “los robos en la escuela”, “la desautorización de los padres hacia los maestros”. Fenómenos emergentes de una sociedad que debe ser comprendida para poder ser enseñada. Así, este trabajo describe y explica la complejidad sociohistórica que hoy involucra a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la urgente e ineludible tarea de la escuela (docente y administradora de la educación) de liderar la resignificación de estos procesos. Servicio que debe prestar a la comunidad (padres, alumnos y sociedad). Sabemos que no es tarea fácil, porque la escuela no es un ente fuera de esta comunidad. La escuela es parte de la sociedad, donde hoy, en gran medida, los padres también son maestros y los maestros son padres que viven aturdidos en estas contradicciones. Asimismo, consideramos que es el profesional docente el que debe encabezar este proceso, hecho que contribuirá a fortalecer su rol en el contexto social, situación que en otro escenario histórico fue posible. Ahora el contexto es otro, resignificar es la tarea, lo que implica no sólo cambiar sino también recuperar.

Estamos convencidas de que la recuperación de la escuela aún es posible; para los que nos quieran acompañar en el tránsito por este camino que, como todos, se hace con el andar, está destinado este libro.

Como equipo de investigación interdisciplinario, nuestro recorrido se inició hace más de diez años, nucleadas en torno del problema de la diversidad cultural en el sistema educativo argentino y su vinculación con el fracaso escolar.¹ Su abordaje supuso no sólo desarrollos teóricos, sino también trabajos de campo en escuelas urbano-marginales; dentro de este marco de trabajo, cada una de las autoras abonó teóricamente, desde su formación disciplinar, múltiples miradas de una misma realidad, integrando teoría y práctica tanto desde la investigación como desde la formación de los docentes que participaban en nuestros trabajos.

La perspectiva del diálogo intercultural como propuesta pedagógica se encarnó en nuestra modalidad de trabajo en equipo; de este modo, cada una dio y recibió diferentes formas de enseñar y de aprender; así integramos lenguajes, instrumentos, estrategias, conceptualizaciones que posibilitaron nuevas articulaciones entre el saber académico y la formación docente. Hitos en este camino fueron las producciones colectivas sobre *Educación intercultural, formación docente e intervención didáctica* (1997),

resultado de trabajos en escuelas urbano marginales de Rosario, *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural de la teoría a la práctica* (2001-2004), antecesora de esta obra, que muestra nuestro abordaje interdisciplinario como posibilitador de una práctica educativa transdisciplinaria en una escuela con matrícula aborígen.

A lo largo de este recorrido fueron surgiendo nuevas encrucijadas, los senderos conocidos nos facilitaban el andar, pero nuevos obstáculos lo dificultaban. Especialmente, los referidos a una realidad social compleja acompañada de una crisis paradigmática. Los modelos aprendidos y enseñados no nos eran suficientes para comprender e intervenir en la realidad. Las teorías y prácticas conocidas, tanto en la investigación como en la docencia, daban cuenta de parte de la realidad, pero no de toda. En algunos aspectos posibilitaban una explicación y comprensión del fenómeno estudiado, pero en otros no. Surgió así la necesidad de revisar los *supuestos paradigmáticos*, de analizar sus componentes, de ampliar, de integrar, de *complejizar*, de buscar nuevos caminos *dialógicos*, de aventurarnos en los vericuetos de nuevos modelos. Estábamos y estamos inmersas en un *proceso de enseñanza-aprendizaje recursivo*, no sólo para comprender, sino también para intervenir.

En este sentido, otro de los desafíos que se planteó al equipo de investigación fue cómo lograr, a través de la *formación docente, producir cambios efectivos en las organizaciones*;² esto nos llevó a problematizar nuestros modelos de capacitación docente. En ese entonces, nuestra preocupación estaba puesta en remover los supuestos que guiaban la acción docente produciendo procesos discriminatorios ante la diversidad cultural de los alumnos.

Fue de este modo que comenzamos a pasar del aula, de las cuestiones didácticas puntuales, a los pasillos, a la sala de maestros, allí donde se entreteje el contexto organizativo. Esto no ha significado de modo alguno abandonar el aula, por lo contrario, ha significado para nosotras profundizar (subterráneamente) en qué sucede en ella, y en torno a ella.

Este planteo nos condujo a dar un fuerte viraje en la unidad de análisis del problema estudiado: *del aprendizaje individual al aprendizaje colectivo en las organizaciones*.

Esto, como lo señalamos, no implica abandonar los problemas puntuales y cotidianos del aula, donde el docente se plantea que uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta es *la atención a la diversidad* y se ve, de este modo, envuelto en una telaraña de dudas e imprecisiones, que en definitiva lo conducen a que en los "papeles" (llámense currículos, planificaciones, proyectos) explicita estrategias que en la prác-

tica cotidiana no ejecuta. El tema nos pone frente a una realidad insoslayable: el grupo de alumnos de una clase es heterogéneo, pero el diseño del sistema escolar supone la uniformidad de los ritmos de aprendizaje y no toma en cuenta sus singularidades. Para el docente, trabajar con la diversidad constituye un obstáculo que lo coloca en una situación problemática y que vivencia como una característica negativa dentro de su *realidad áulica*.

Otro reto en la práctica educativa lo constituye el desarrollo de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), y las posibilidades de apropiación real por parte del docente y la organización escolar. Tecnologías desigualmente presentes en nuestra sociedad toda y por ende en las diferentes escuelas; desigualdades no sólo ligadas al nivel socioeconómico sino también a grupos generacionales, a limitaciones de formación y acceso. En esta problemática convergen también las diferentes perspectivas acerca del lugar que deben ocupar y ocupan estas formas de comunicación en el proceso de enseñar y aprender y nos interrogamos sobre el posicionamiento que debemos asumir como ciudadanos responsables.

Cabe, entonces, plantear cómo construir una perspectiva en este campo de las nuevas tecnologías que nos abra la posibilidad de construir un *vínculo intersubjetivo* que dé cuenta de un verdadero *diálogo intercultural* fundamentado en el acto responsable, en una comunicación superadora del instrumentalismo, en una *comunicación* (comunidad) para la convivencia.

Estas encrucijadas nos llevaron a diseñar una nueva hoja de ruta que es la que presentamos en esta obra. El itinerario propuesto consta de cuatro partes que integran las diferentes perspectivas sobre una misma problemática: el reto de *Aprender y enseñar en contextos complejos*.

A los lectores que nos acompañan, los invitamos a transitar por los siguientes senderos.

Una primera parte en la que se aborda la *crisis paradigmática actual y su relación con la enseñanza*. Se presentan propuestas conceptuales y metodológicas para un *proceso recursivo de enseñanza aprendizaje*; de allí su enunciación como un enlazamiento de necesarios aprendizajes-enseñanzas sucesivos y espiralados.

Se analiza la *complejidad de la sociedad actual*, de ella se privilegia el tratamiento de la *multiculturalidad* por su significativa incidencia en este proceso de aprendizaje-enseñanza-aprendizaje.

Se realiza un análisis acerca de cómo ha operado y opera esta *multiculturalidad en la escuela*, desde el punto de vista de los diversos actores sociales implicados: docentes, padres, madres, alumnos/as.

Luego, se proponen criterios orientadores para comprender la diversidad cultural como una característica de toda la sociedad actual y atenderla desde la institución educativa concebida como una organización, *un sistema abierto* que enseña-aprende-enseña-aprende.

La segunda parte aborda tres cuestiones centrales para comprender lo que ocurre hoy en las organizaciones escolares. Una de las cuestiones se focaliza en la pregunta: *¿Cómo es que una organización puede ser percibida por sus miembros como algo externo a ellos mismos?* En torno a ella se busca reconocer la acción individual, o más bien interindividual, en la acción colectiva. Intentando responder a esta pregunta, se realiza un recorrido teórico dentro del campo de la psicología social, tejida entre los bastidores de la psicología y la sociología.

La otra cuestión trata de transferir los desarrollos teóricos previamente señalados a la relación individuo-organización, planteo original del problema. A tales efectos, se profundiza sobre la dimensión de lo organizacional en la escuela y las posibilidades que brinda la teoría de la acción, aprendizaje organizacional para la atención a la diversidad en la organización escolar.

La última cuestión se ocupa del proceso de comunicación en las organizaciones, analizando las conversaciones que constituyen la trama organizacional y ofreciendo aportes teóricos, metodológicos y estratégicos para implementar un proceso de diálogo en el contexto organizacional.

En la tercera parte se analizan, desde las *situaciones áulicas cotidianas*, las diferentes problemáticas con las cuales se encuentra *el docente que se desempeña en contextos diversos*. El cómo lograr que se reconozca la diversidad como una herramienta de enriquecimiento dentro del aula es lo que preocupa, y si bien no existen fórmulas, ni recetas, sí se puede comenzar a orientar la tarea a partir de poner en práctica experiencias exitosas en determinados contextos que pueden servir como disparadoras de nuevas propuestas adecuadas a las necesidades y circunstancias particulares.³ La tarea consiste en implementar una *"educación intercultural"*, respondiendo a la idea de que nuestra sociedad es *multicultural* y concibiendo la *interculturalidad* como un principio rector del proceso social continuo que intenta construir *relaciones dialógicas y equitativas* entre individuos pertenecientes a diferentes universos culturales. Es por ello que la interculturalidad dentro del aula es fundamental para la conformación de una sociedad democrática en la que se superen los modelos de uniformidad y asimilación basados en la desigualdad, la intolerancia, y el etnocentrismo.

Para lograr esto es necesario contar con estrategias que nos permitan construir un *currículo intercultural*. Una de ellas es el método de investigación de la *historia oral*, herramienta valiosa a estos fines, que aquí se expone. Como así también la necesidad de una *capacitación docente* que efectivice el "constructivismo", considerando la práctica docente cotidiana con sus aciertos y errores como punto de partida para implementar programas de capacitación que ayuden al maestro a superar los obstáculos que encuentre en su camino. Esta capacitación debe trascender los límites individuales y estar acompañada por una gestión institucional⁴ (plantel directivo) que posibilite el *aprendizaje intercultural en la organización*. Pues re-descubrir la inmensa gama de lo cultural, las posibilidades de adaptación, creación y re-creación, tanto en el mundo material como simbólico, permite dimensionar al "otro" como una expresión de las múltiples manifestaciones posibles del hombre, que por lo tanto amplía el patrimonio cultural en general y en particular.

En la cuarta parte proponemos una lógica constructiva sintética más afín con el perfil de las TICs: una organización pensada en 15 fragmentos, que puede ser leída en distintas secuencias a construir por el lector. La multiplicidad de recorridos posibles nos introduce en otras formas de conceptualizar y concebir sentido en la complejidad, un juego hipertextual que, desde la cita literaria o disciplinar, nos permite el "ensayo" de la escritura.

La navegación se plantea por temas tales como las tendencias observables en los nuevos ciberjuegos de guerra, que nos hablan sobre la perpetuación de prácticas para la construcción del enemigo; se abordan también las problemáticas de exclusión tecnológica y su relación con la imposición de las reglas del mercado, la especificidad de los dispositivos hipermediales, la especificidad del lenguaje y el análisis de páginas web aplicando un modelo de valores proveniente de la literatura.

Así en esta obra, acortando con velocidad y detenimiento crítico distancias entre teoría y práctica, entre lo palpable y lo virtual, nos sumergimos con profundas interrogaciones en el universo complejo e inconmensurable de los discursos que habitan los *duros principios* del siglo XXI. Duros principios propios del inicio del camino de un *nuevo siglo en un tiempo difícil* en el que es necesario, para no perder el rumbo, desentrañar la pluralidad de sentidos de la siempre renovada tarea de enseñar-aprender-enseñar...

NOTAS

1. Proyecto de investigación desarrollado en el IRICE, con la dirección de Ma. de los Ángeles Sagastizábal, investigadora CONICET (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Unidad Ejecutora del CONICET).
2. Perlo, C., "La gestión del cambio a través del aprendizaje de competencias organizativas y formativas en las organizaciones". Proyecto de tesis doctoral aprobado por la Comisión de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, 2000.
3. Pivetta, B. y Ballesio, S., "La historia oral: una alternativa en la atención a la diversidad". V *Encuentro Nacional de Historia Oral*, UBA, Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Cultura de la Nación. Buenos Aires, 2001.
4. Sagastizábal, M.A. y Perlo, C., *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*, Buenos Aires, La Crujía, 2002.

PRIMERA PARTE

APRENDER Y ENSEÑAR EN LAS SOCIEDADES ACTUALES

María de los Ángeles Sagastizabal

MARÍA DE LOS ÁNGELES SAGASTIZABAL es doctora en Historia, especialista en Sociología Política y licenciada en Antropología. Investigadora del CONICET, dirige el equipo de investigación abocado el estudio del aprendizaje en contextos complejos.

Directora y coautora de diversas obras sobre la diversidad cultural en el sistema educativo, ha publicado -conjuntamente con las autoras que colaboran en esta obra- *La investigación acción como estrategia de cambio organizacional; Diversidad cultural y fracaso escolar: educación intercultural: formación docente e intervención didáctica*, entre otras.

Actualmente está a cargo del *Observatorio de las concepciones y actitudes de los docentes y futuros docentes con respecto a los distintos grupos socioculturales y étnicos de la provincia de Santa Fe* (UNESCO-CONICET- Ministerio de Educación de Santa Fe). Es presidenta de la Asociación de Estudios Interculturales y docente de grado y postgrado en diversas universidades.

CAPÍTULO 1

Comprender la escuela hoy

**Sociedades multiculturales y realidades
educativas complejas**

Aprender y enseñar en la sociedad postmoderna

La característica que más refleja la realidad en la que vivimos es la de la complejidad. Enseñamos-aprendemos-enseñamos en una sociedad que ha sido calificada como globalizada, sobremoderna o posmoderna. Todas estas apreciaciones nos muestran la múltiple interrelación de los aspectos que la conforman y los cambios que desde los distintos niveles de análisis se están operando.

“La magnitud de los problemas reclama una nueva sabiduría que permita conciliar el sentido de la existencia, las necesidades del bienestar colectivo, los cambios culturales, los desafíos ecológicos, los conflictos sociales, los impactos de las ciencias y las tecnologías... La reforma del pensamiento ya no es una cuestión de especialistas sino un problema de todo el mundo” (Pérez Lindo, 1998, 9).

Afirmamos que este problema de “todo el mundo” se vuelve acuciante en la práctica docente diaria en contextos complejos, en la necesidad de aprender-enseñar-aprender como un proceso recursivo. Los cambios presentes en la sociedad toda se evidencian con más fuerza en el momento de enseñar y de aprender, de allí la necesidad de considerar a este proceso guiado por el principio recursivo. Este principio nos permite comprender por qué los productos de un proceso son necesarios para la propia producción del proceso. Proceso que se produce / reproduce a sí mismo a condición de ser alimentado por una fuente, una reserva o un flujo exterior (Morin y otros, 2003). Esto nos permite concebir al proceso de enseñanza-aprendizaje como una espiral ascendente que no se puede transitar sin que se produzca este doble juego de aprendizaje-enseñanza-aprendizaje-enseñanza alimentado y enraizado en el contexto de la sociedad actual.

casi desconocidos e incomunicados, han sido hoy ampliados y complementados con nuevos espacios. Entre otros, el omnipresente espacio global que invade los espacios locales, el barrio. Las grandes tiendas multinacionales, con sus logos representativos, se encuentran no sólo en el centro comercial de la ciudad, en los grandes *shopings*, sino que se dispersan por toda su geografía, invadiendo lo local, imponiendo nuevos hábitos, reforzando la presencia y el mensaje de las cadenas televisivas.

Este espacio global también está conformado por los “no lugares” definidos por Marc Augé (1995, 147) como opuestos a los lugares. Según este autor, *“el lugar simboliza la relación de cada uno de sus ocupantes consigo mismo, con los demás ocupantes y con su historia común. Un espacio en el que ni la identidad, ni la relación, ni la historia estén simbolizadas se definirá como un no lugar... (...) La multiplicación de los no lugares (...) es, sin embargo, característica del mundo contemporáneo. Los espacios de circulación (autopistas, vías aéreas), del consumo (supermercados) y de la comunicación (teléfonos, fax, televisión, redes de cable) se extienden por toda la Tierra: espacios en los que la gente coexiste y cohabita sin vivir junta, en los que la condición de consumidor o pasajero solitario implica una relación contractual con la sociedad”*. Estos no lugares los vivimos como lugares transnacionales descontextualizados, idénticos a sí mismos en cualquier geografía: centros comerciales, hamburgueserías, estaciones de servicio, aeropuertos, autovías y autopistas. No lugares, lugares sin identidad local, lugares del anonimato. Podríamos afirmar acerca de ellos: visto uno, vistos todos.

Estos nuevos espacios están también presentes en la conformación de espacios económicos y de espacios políticos, tales como la dicotomía Norte-Sur, asociaciones de países y regiones como el Mercosur, la Unión Europea. Espacios internacionales, pero también supranacionales y transnacionales. Estos espacios generan nuevas ciudadanía (como el pasaporte de la Unión Europea que supera los límites de las naciones), especialmente en el ámbito educativo y laboral. Espacios que generan así nuevas identidades.

Nuevos espacios comunicacionales: e-mail, ciberespacio. Nuevos espacios académicos: transregionales y transnacionales en los que las jurisdicciones tradicionales han sido superadas y por lo tanto se puede estudiar en una universidad de Salta, de Entre Ríos o de París en Buenos Aires, y en una de Buenos Aires en Venado Tuerto, Rosario o Córdoba, etcétera. Nuevos espacios jurídicos con tribunales que superan los límites nacionales, con delitos transnacionales pasibles de sanción en diversos países. Evidencias éstas que muestran cómo se ha alterado la relación espacio político y poder. Hemos dejado atrás un sistema mundial Estado-

céntrico y estamos viviendo un sistema multicéntrico, con diversos centros de poder transnacionales, como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la ONU, entre otros. Espacios de poder que coexisten con organizaciones no gubernamentales, y con organizaciones poderosas en el nivel económico, ligadas a actividades ilícitas, tales como el narcotráfico. Al decir de Pérez Lindo (1998), *"en el comienzo de los 90 se produce un vuelco, va surgiendo un sistema mundial multicéntrico, donde los estados son uno de los componentes junto con las empresas transnacionales, el sistema financiero mundial, las organizaciones no gubernamentales, los movimientos religiosos, el narcotráfico y las mafias"*.

Como afirma Duplá (2003), *"estamos viviendo una etapa de cambio a nivel mundial caracterizada por la globalización, el imperio del mercado como mecanismo ordenador de las relaciones sociales nacionales e internacionales, y el debilitamiento de las formas tradicionales de representatividad política. Esto ha generado originales relaciones entre nuevas organizaciones y nuevos poderes con una explícita subordinación de lo político a lo económico, como así también el surgimiento o toma de conciencia de la sociedad civil (...), agrupados en una variedad de organizaciones de variado tipo: derechos humanos, ecología, regulación de los mecanismos de propaganda y consumo, servicio a los refugiados, etcétera"*.

TIEMPO

En lo referido al tiempo, otra variable fundante del nivel ontológico, vivimos y percibimos nuevos tiempos que se añaden a los ya tradicionales tiempos de larga y corta duración, expuestos y teorizados por los historiadores franceses de la escuela de los anales. Tiempos que se refieren a los cambios sociales que se producen en determinados aspectos de las sociedades y a las permanencias de determinadas características culturales; como así también a los ya conocidos tiempo cuantitativo y tiempo cualitativo, analizados por la antropología e íntimamente relacionados con el tiempo objetivo y con el tiempo subjetivo –así denominados por la psicología–; categorías temporales con las que ambas disciplinas estudian la relación entre un tiempo personal y un tiempo ordenado socio-culturalmente, es decir, el valor y la percepción personal asignados a un tiempo astronómico o calendario según vivencias y acontecimientos.

A estos tiempos debemos agregar hoy nuevos tiempos, entre otros los nuevos tiempos de vida. Los avances científico-tecnológicos han contribuido a la existencia de nuevos tiempos de supervivencia que, unidos a factores económicos, generan cambios en el orden social tradicional. Algunas de estas transformaciones, como la adolescencia prolongada

—especialmente entre los jóvenes de la clase media urbana—, la maternidad tardía en algunos sectores sociales —especialmente de clase media profesional— o la longevidad de los mayores, generan, en los niveles personal, familiar y social, modificaciones en los tiempos del ejercicio de determinados roles y en las responsabilidades sociales y económicas.

A estos cambios temporales biológicos y personales, se agrega hoy el tiempo de la inmediatez, definido como un tiempo de múltiples acontecimientos simultáneos o inmediatos, de difícil procesamiento y análisis, incluso de comprensión u asimilación, que desafía muchas veces nuestra capacidad de asombro; estos tiempos de la inmediatez están relacionados con los medios de comunicación y la tecnología capaz de producirlos.

Lo expuesto anteriormente, tanto en lo referido al espacio como en el tiempo, que sólo presenta una problemática sumamente compleja entrelazada con los cambios tecnológicos y comunicacionales, genera una nueva percepción de lo cercano y lo lejano, de nosotros y los "otros". *"La transmisión instantánea de información y datos reemplaza el tiempo y el espacio físico por el tecnológico"* (Vizer, 2003, 61). *"La sobremodernidad corresponde a una aceleración de la historia, a un encogimiento del espacio"* (Augé, 1995, 148).

De allí que en esta sociedad compleja se difunda con más fuerza el concepto de multiculturalidad. Concepto que muestra los cambios de la realidad social.

MULTICULTURALIDAD

A partir de los años 90 se insiste, desde variados ámbitos, sobre la necesidad de atender a la "diversidad cultural" y muy especialmente en la educación. ¿Por qué esta demanda en este momento histórico? ¿Acaso la diversidad cultural no es constitutiva del género humano? ¿No existió siempre diversidad? Y en ese caso, ¿qué se hacía desde la enseñanza formal o más precisamente desde la escuela? ¿Por qué cuando nos formamos como docentes casi no se mencionaba la "diversidad cultural"?

Buscar respuestas a estas preguntas nos lleva a profundizar el análisis de la realidad en la que hoy vivimos, aprendemos y enseñamos.

"Debemos pues hablar de mundos y del mundo, pero también debemos saber que cada uno de esos mundos está en comunicación con los demás, que cada uno posee por los menos imágenes de los otros, imágenes a veces truncas, deformadas, falseadas, imágenes a veces reelaboradas por quienes, al recibirlas, buscaron en ellas (con riesgo de inventarlas) los rasgos y los temas que les hablaban ante todo de sí mismos; imágenes cuyo carácter referencial es sin embargo ineludible, de suerte que ya nadie puede dudar de la existencia de los otros" (Augé, 1995, 123).

Esta existencia de los "otros" es hoy reconocida desde múltiples miradas convergentes. Entre otras, desde la crisis del modelo Estado-nación, modelo ideal que guió las políticas educativas –especialmente de los siglos XIX y XX– y que llevó a desconocer y negar la diversidad cultural. Esta correspondencia Estado-nación, que respondía al paradigma de un Estado como la organización de ciudadanos que comparten los mismos ancestros, un mismo lenguaje y una misma religión, es decir, que tienen una cultura común, suponía la búsqueda de hegemonización y homogeneización cultural, Estados monoculturales.

Europa recién en el siglo XX re-conoce la multiculturalidad en la conformación de sus estados tradicionales; el caso de España, con su regionalización y la aceptación oficial de las diversas lenguas, se constituye quizá en uno de los más claros de este proceso. Convergentemente, las migraciones generadas por un nuevo orden internacional político y económico –tales como la descolonización de los países africanos, posteriormente la caída del muro de Berlín, el desarrollo desigual entre norte-sur, entre este-oeste europeo, la globalización– imponen un re-conocimiento del pluralismo cultural, de la heterogeneidad, de un "otro" antes lejano a un "otro" próximo. Esta presencia de la multiculturalidad se produce tanto en el ámbito interno de los Estados tradicionales o de los nuevos Estados (vascos, gallegos y catalanes, bretones y francos, servios, croatas y eslovenos, para mencionar sólo algunos casos) o como migraciones y, además, a través de los medios de comunicación. Hoy la presencia del "otro" forma parte de la vida cotidiana.

Kymlicka (1996), en su obra *Ciudadanía multicultural*, señala tres tipos de multiculturalidad, originados por:

- Las naciones o pueblos (etnias) autogobernadas, preexistentes territorial e históricamente, que son luego incorporadas a un Estado mayor (caso de los pueblos aborígenes en América).
- Las migraciones internas y de diversos países, que suponen la incorporación de gente proveniente de otras naciones, etnias o contextos culturales.
- Los grupos sociales, no étnicos, que han sido excluidos o marginados de la cultura dominante de la sociedad.

El reconocimiento de la multiculturalidad depende de la extensión y significación que se le asigne al concepto de cultura. Si se considera la cultura como la acción específicamente humana no sólo en el quehacer material sino en la interacción simbólica, en la capacidad de crear y re-crear códigos e instituciones, entre ellos el más importante el lenguaje, acordaremos en que todo el género humano comparte una cultura. "El

hombre es esencialmente un ser de cultura" (Cuche, 1999). En la medida en que se analice con mayor especificidad, conociendo y reconociendo no sólo las semejanzas sino las diferencias, pasaremos del concepto de cultura como patrimonio de la humanidad toda, al concepto de las culturas como construcciones socio históricas, contextualizadas, de las diversas etnias. Y aun dentro de una misma cultura se podrán diferenciar subculturas que la integran y conforman, ligadas a la clase social, el género, la edad, la profesión, etcétera. Este enfoque acentúa las variaciones culturales, pues cada grupo social participa de una subcultura particular. *"En las sociedades complejas, los diferentes grupos pueden tener modos de pensar y de actuar característicos, aun cuando compartan la cultura global de la sociedad, que de todas maneras, a causa de la heterogeneidad de la sociedad, impone a los individuos modelos menos rígidos y menos restrictivos que los de las sociedades "primitivas"* (Cuche, 1999, 60).

Como señala este autor, a partir de los estudios sobre el cambio cultural que se produce por contacto entre culturas, conocido como aculturación, la concepción de cultura se complejiza. Pues a esta visión que diferencia la cultura como culturas se le suma e integra una perspectiva dinámica que la relaciona con lo social.

En este sentido, los aportes de Roger Bastide –que retoma el concepto de Marcel Mauss acerca de que los hechos de aculturación como un proceso dinámico forman un "fenómeno social total" que alcanza todos los niveles socioculturales– contribuyen a la siguiente afirmación: *"Ninguna cultura existe en 'estado puro', idéntica a ella misma desde siempre, sin haber conocido nunca la menor influencia externa. El proceso de aculturación es un fenómeno universal, aun cuando conozca formas y grados muy diversos (...) Toda cultura está en permanente proceso de construcción, desconstrucción y reconstrucción"* (Cuché, 1999, 82).

"La cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social" (García Canclini, 2004, 34).

Desde estas perspectivas, la diversidad cultural no refiere exclusivamente a las diferencias étnicas sino que impregna a la sociedad toda en consecuencia: *"Al proponernos estudiar lo cultural, abarcamos el conjunto de procesos a través de los cuales dos o más grupos representan e intuyen imaginariamente lo social, conciben y gestionan las relaciones con otros, o sea las diferencias, ordenan su dispersión y su inconmensurabilidad mediante una delimitación que fluctúa entre el orden que hace posible el funcionamiento de la sociedad, las zonas de disputa (local y global) y los actores que la abren a lo posible"* (García Canclini, 2004, 40).

Cómo se ha concebido y reconocido esta multiculturalidad o “lo cultural” en diferentes épocas en el ámbito educativo es uno de los temas principales de esta obra, abordado en el capítulo II.

Nivel epistemológico

Este nivel se sustenta en el ontológico y, como lo señalan Guba y Lincoln (1994), refiere a la relación que se establece entre el investigador (o enseñante), “conocedor”, y lo que puede “ser conocido”, pues es evidente que, según la concepción que se tenga del “objeto-sujeto” a estudiar, se considerará qué es lo que puede ser conocido y por ende enseñado.

A manera de ejemplo aclaratorio del nivel epistemológico, analizaremos un ejemplo de la psicología: si considero que la psiquis de un sujeto son sus conductas (nivel ontológico: conductismo), podré conocer la psicología de un sujeto a través de los actos de comportamiento calificados como conductas. Si, por lo contrario, considero que el comportamiento humano depende de un aparato psíquico en el cual el inconsciente ocupa un lugar relevante (nivel ontológico: teoría freudiana), sólo podré conocer la psicología de un sujeto cuando se logre hacer consciente lo inconsciente.

De la misma manera en ciencias sociales: si se considera una sociedad conformada por aspectos políticos, sociales y económicos claramente diferenciados, se podrán conocer y enseñar historia política, historia social e historia económica, sustentadas en una visión de disciplinas y subdisciplinas autónomas que integran diversas ciencias.

Si se consideran los hechos sociales dinámicamente interrelacionados y difícilmente diferenciables, se tratará de conocer procesos, interacciones, multicausalidades, construcción de situaciones complejas y se pondrá el acento en las ciencias sociales como un todo, desde un enfoque inter-transdisciplinario.

En síntesis, el nivel epistemológico asumido, indisolublemente relacionado con el ontológico (supuestos sobre cómo es, cómo está constituido el objeto/sujeto a conocer y enseñar), estará guiando las posibilidades de conocimiento y comprensión de lo estudiado.

Hemos señalado que en la actualidad se están produciendo cambios y reconocimiento de complejidades en el nivel ontológico y que en consecuencia éstos se evidencian en el nivel epistemológico.

El surgimiento del paradigma de la complejidad, uno de cuyos exponentes más conocido es Edgar Morin (2001), muestra la crisis de los mo-

delos de producción: transmisión de conocimientos existentes, en un intento no de descalificación de los paradigmas anteriores, sino de integración y superación en la construcción de un nuevo paradigma que permita dar cuenta de los cambios producidos en la realidad que hoy vivimos. En *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Morin afirma que: *"La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos"*.

"Las ciencias actuales están urgidas de una relación multidisciplinaria que legitime las complejas construcciones sobre los procesos ocurrientes en la sociedad dentro de un marco holístico que permita su explicación, el cual debe dar cuenta de una representación dinámica, compleja y heterogénea de la sociedad, muy diferente a la representación simplificada y definida unilateralmente desde los procesos económicos que dominan el pensamiento contemporáneo" (González Rey, 1997, 162).

Estas perspectivas epistemológicas orientan también el abordaje del conocimiento y por ende su enseñanza. Así podemos afirmar que se está pasando de un estudio de problemas sociales a problemas de sociedad. Es decir, de la concepción de los problemas de cada país o sociedad nacional en particular a una problemática compartida por toda la sociedad en su conjunto; problemas de sociedad como problemas compartidos de desarrollo y de relaciones sociales para cuyo abordaje es necesaria una movilización solidaria de recursos científicos y técnicos, teorías, conceptualizaciones, instrumentos; en síntesis, saberes provenientes de todas las ciencias. Porque los problemas de las sociedades complejas trascienden la clásica separación de disciplinas para su abordaje. Wallerstein (1998) señala que *"no existen fenómenos económicos que puedan separarse de los fenómenos políticos y sociales, porque el todo es una madeja inseparable"*; del mismo modo, Myrdal (1970, 15) había anticipado: *"no hay problemas económicos, sociológicos, psicológicos, sino simplemente problemas y que regularmente son complejos. Todo está debidamente unido, concatenado y urge solucionar muchos de estos problemas"*.

Pensemos por un momento en cualquiera de estos problemas. Existen múltiples ejemplos de este tipo de enfoque, basta con señalar el proyecto del genoma humano, o problemáticas como el sida, la drogadicción, la exclusión, la desocupación. ¿Desde qué ciencia o disciplina estudiarlos?, ¿cómo conocerlos, comprenderlos, intervenir? ¿Se puede abordar el aprendizaje-enseñanza-aprendizaje de la genética o del sida exclusivamente desde la biología, sin considerar las implicaciones sociales, éti-

cas y económicas de cada uno de ellos? ¿Se puede abordar la drogadicción sin tener en cuenta los factores psicológicos, familiares, relacionados también con la marginalidad y la exclusión? ¿Puede considerarse la desocupación como un problema exclusivamente económico? Este entrelazamiento de factores en el que todos conforman la realidad a estudiar-enseñar requieren un cambio. Exigen el abandono de un análisis externo, estático, para asumir un análisis interno, dinámico, complejo. Demandan el pasaje de una concepción tradicional del estudio de comunidades humanas como objetivas y espacialmente situadas, al estudio de la relación inter-intra comunidades como comunidades complejas, diversas, cambiantes. El cambio a una visión de la humanidad como un proceso de relaciones y contactos culturales, tomando en cuenta los marcos sociales en los que estos cambios culturales se producen.

“Los conceptos de los que nos servimos para concebir nuestra sociedad –toda sociedad– están mutilados y desembocan en acciones inevitablemente mutilantes. (...) la ciencia antro-po-social necesita articularse a la ciencia de la naturaleza, esta articulación requiere una reorganización de la estructura misma del saber” (Morin, 1986, 22).

Desde lo epistemológico, esto implica la superación de antinomias tradicionales tales como naturaleza – cultura. Hoy es imposible pensar un mundo biológico o natural sin su inclusión en lo sociocultural. En el ámbito planetario no existe naturaleza sin la presencia de la cultura humana; el paradigma ecológico integrador y transdisciplinario da cuenta de esta realidad, en la que los espacios “naturales” han desaparecido, donde los animales no domesticados carecen de un hábitat no invadido por el hombre de manera directa o indirecta (contaminación, explotación, desequilibrio de especies). Tampoco se puede escindir en la actualidad el conocimiento de lo biológico (ingeniería genética, productos transgénicos, producción de medicamentos, entre otros) de los problemas éticos, sociales y económicos que conllevan.

Esta visión epistemológica ha revisado la antinomia tradicional de individuo – sociedad, concibiendo al sujeto, actor social, como bisagra, como punto de contacto o lugar de encuentro entre el mundo personal privado y el social público, entre lo microsocio y lo macrosocio; así hoy el individuo, como sujeto social, se constituye en el foco para analizar y comprender las relaciones entre sociedad e individuo, entre cambio y permanencia. Esta interrelación individuo-sociedad tienen su objetivación en la vida cotidiana, espacio privilegiado en la construcción de lo social y como vivencia de lo instituido históricamente. De allí su revalorización en los estudios históricos y sociológicos; este tipo de análisis ha

proporcionado, entre otras, conceptualizaciones como las de género, que permiten comprender la relación entre un sexo biológico y su construcción sociocultural.

“La disociación de los tres términos individuo /especie /sociedad rompe la relación permanente y simultánea de éstos. El problema fundamental es, pues, restablecer y cuestionar lo que ha desaparecido con la disociación: esta relación misma” (Morin, 1986, 22).

El lenguaje se constituye también en importante objeto de estudio por ser el principal punto de encuentro entre lo individual, lo personal, con lo social, con lo instituido; lengua y habla, discurso entendido como texto y contexto. Sociolectos etarios y/o profesionales relacionados con el mundo de la comunicación y de la tecnología aportan nuevas perspectivas para el estudio de la sociedad que vivimos. El lenguaje es un hecho social en sí, se lo estudia no como medio sino como objeto, un objeto que vincula al individuo con la sociedad, a la cultura con la subcultura, a lo particular con lo universal, al presente con el pasado, a la esfera biológica con la antropo-social. *“La práctica lingüística, generadora del entramado discursivo que sostiene la vida social, será la clave analítica tanto para desentrañar el comportamiento social como para descifrar las aspiraciones de cada comunidad”* (Schuster, 2002, 30).

La relación hombre-tecnología también es analizada desde una visión no antinómica sino complementaria. El proceso de hominización se realizó en torno de la posibilidad de un desarrollo instrumental. Hoy es imposible concebir la vida en las sociedades humanas sin una tecnoestructura que la soporte y facilite. *“Pocos son conscientes de que las creaciones tecnológicas dejaron de ser meramente instrumentales para convertirse en partes esenciales de nuestra vida”* (Pérez Lindo, 1998).

La tecnología –presente en la vida cotidiana y en la escuela– permite establecer puentes entrecruzados entre la vida cotidiana y el desarrollo científico, entre los hallazgos científicos, sus aplicaciones técnicas y su utilidad diaria. Integra las dimensiones socioeconómicas de la sociedad con la tecnoestructura que la sustenta y las ciencias que la posibilitan. Brinda la oportunidad de aprender-enseñar-aprender una ciencia contextualizada no sólo en un uso presente, sino también en un desarrollo histórico; permite percibir cambios y permanencias en la construcción conjunta, social, del conocimiento y su utilización.

El uso de la ciencia y de la tecnología de ella derivada posibilita, además, dirimir cuestiones axiológicas imprescindibles en el proceso de aprendizaje-enseñanza-aprendizaje. Nuevamente se integra el mundo individual, cotidiano, al social, históricamente construido. De este modo se

supera la barrera tradicional entre distintas ciencias y distintas disciplinas, apoyándonos en conocimientos cotidianos, cargados de sentido, que ponen en relación un uso naturalizado de artefactos que reflejan una sociedad en sus múltiples aspectos, partiendo de preguntas, que todos alguna vez nos hemos hecho, sobre el porqué de la existencia de un objeto físico o simbólico, sobre su funcionamiento, sobre su función, sobre su historia.

Las temáticas más trabajadas en la actualidad en investigación, también presentes en los contenidos curriculares desde diversos "temas" a enseñar, abordan problemáticas que evidencian los cambios y la perspectiva vigente, tanto en el nivel ontológico como en el epistemológico: entre otras, podemos señalar aquellas vinculadas con las construcciones sociales, como las representaciones sociales, el rescate de la oralidad, la revalorización histórica de lo cotidiano, el análisis de la globalización y los particularismos, las problemáticas de género y las problemáticas étnicas relacionadas con los derechos humanos y la discriminación, las migraciones y la multiculturalidad, problemáticas urbanas: replanteos y análisis de relaciones entre lo público y lo privado, la inclusión y la exclusión social, problemáticas ecológicas y posibles desarrollos sustentables, problemáticas bioéticas, las tecnologías y la información, vinculaciones entre el mundo "real" y la realidad virtual.

Para abordar temas complejos debemos apoyarnos en conceptualizaciones complejas que, sin desechar las tradicionales, las integren en nuevas significaciones y resignificaciones que nos permitan operar para aprender-enseñar-aprender. Una de estas herramientas es el concepto de "sistema abierto".

Sistema abierto

Este concepto es clave para comprender la sociedad y la escuela. Morin (1995, 42) señala que la virtud sistémica es haber puesto en el centro de la teoría no una unidad elemental discreta, sino un todo, el sistema, que es una unidad compleja. El sistema es concebido no como una noción real y formal, sino como una noción ambigua. Además, desde la transdisciplina se concibe al mismo tiempo tanto la unidad como la diferenciación de las ciencias. De este modo se evidencian los tipos y complejidades de los fenómenos de asociación / organización.

A través de diversos autores, se muestra la evolución del concepto de sistema. Morin (1986, 123) señala que las definiciones más interesantes son las que unen el carácter global del sistema con sus interrelacio-

nes: *"un sistema es un conjunto de unidades en interrelaciones mutuas"* (von Bertalanffy, 1956), o *"es un todo que funciona como un todo en virtud de los elementos que lo constituyen"* (Rapoport, 1969), y destaca la definición de Ferdinand de Saussure, que hace surgir el concepto de organización cuando conceptualiza al sistema como: *"una totalidad organizada, hecha de elementos solidarios que no pueden ser definidos más que los unos con relación a los otros en función de su lugar en la totalidad"* (Saussure, 1931).

De este modo toma relevancia el concepto de organización que estaba sofocado entre la idea de totalidad y la idea de interrelaciones. Por eso —concluye Morin (1986, 124)— se puede concebir al sistema como *"unidad global organizada de interrelaciones entre elementos, acciones o individuos"*.

Desde esta perspectiva, los conceptos de sistema y organización están unidos por el de interrelación, pues *"toda interrelación dotada de cierta estabilidad y regularidad toma carácter organizacional y produce un sistema"*.

¿Pero qué tipo de sistema? Un sistema que supere la antinomia de las partes (reduccionismo) o el todo (holismo): *"imposible conocer las partes sin conocer el todo y también conocer el todo sin conocer cada una de las partes"* (Pascal).

El circuito explicativo todo/partes debe incluir la idea de organización que lo enriquece, por lo tanto, un sistema está integrado por: elementos-interrelaciones-organización-todo. A este circuito en cierto sentido cerrado, pues un sistema es una entidad relativamente autónoma, es necesario abrirlo, es decir, ponerlo en relación con su entorno, con el tiempo, con el observador-conceptuador.

Aparece así la noción de "sistema abierto" (Morin, 1995, 42) que consiste en *"considerar a un cierto número de sistemas físicos (la llama de una vela, el remolino de un río alrededor del pilar de un puente) y, sobre todo, a los sistemas vivientes, como sistemas cuya existencia y estructura dependen de una alimentación exterior"*.

"La inteligibilidad del sistema debe encontrarse no solamente en el sistema mismo, sino también en su relación con el ambiente, y esa relación no es una simple dependencia, sino que es constitutiva del sistema (...) Lógicamente, el sistema no puede ser comprendido más que incluyendo en sí al ambiente, que le es a la vez íntimo y extraño y es parte de sí mismo siendo, al mismo tiempo, exterior."

Es esta necesidad de apertura al contexto lo que le permite al sistema su clausura y por lo tanto mantener sus estructuras y su medio interno, que de otro modo se desintegrarían. El sistema, pues, ha de ser abierto y cerrado. Pero no podemos comprender al sistema cerrado sin conocerlo también como un sistema abierto.

Por ejemplo, *“la idea de personalidad en antropología cultural implica igualmente que ésta sea un sistema abierto sobre la cultura”*.

En síntesis, *“el concepto de sistema abierto tiene valor paradigmático (...) concebir todo objeto y entidad como cerrado implica una versión clasificatoria, analítica, reduccionista del mundo, una causalidad unilineal (...) Se trata, de hecho, de producir una revuelta epistemológica a partir de la noción de sistema abierto”*.

Sólo desde esta concepción podemos comprender para enseñar una realidad que, como señaláramos, se caracteriza por la complejidad de sus interrelaciones dinámicas: *“Nuestra vida y las referencias que tenemos desbordan lo local y se ubican en esferas cada vez más amplias. (...) Las actividades sociales generan nexos percibidos como universales. Lo que se hace o se piensa en un rincón del planeta acaba por afectar de alguna manera a todo él, estableciéndose una dialéctica entre lo local y lo universal, entre la cultura propia de cada uno y los rasgos que se generalizan con la globalización”* (Gimeno Sacristán, 2001, 92).

Las posibilidades de establecer una relación dialógica entre lo local y lo universal, entre lo particular de cada cultura-subcultura y lo universal, es uno de los desafíos que enfrenta hoy, más que nunca, el proceso de aprendizaje-enseñanza-aprendizaje. En esta obra se desarrolla una estrategia metodológica clave para su abordaje desde la escuela: la historia oral.

Nivel metodológico

Este nivel se sustenta en los otros dos niveles analizados: el ontológico y el epistemológico, y brindará los métodos, técnicas y herramientas necesarias para conocer. Ofrece una guía y da la posibilidad de elegir no sólo como aprender, sino también cómo enseñar.

La relación de este “¿cómo?” con los niveles que lo preceden es inexcusable, porque tanto en función de cómo se conciben la realidad, la problemática a estudiar y/o a enseñar, cuanto los aspectos que de esta realidad se considere que se pueden conocer, se determinarán los métodos, técnicas e instrumentos que se utilizarán en el proceso de aprendizaje-enseñanza-aprendizaje.

Así, una realidad concebida como un mundo de fenómenos empíricos, con una única y correcta visión posible, percibida como medible y cuantificable, de la que interesa conocer y/o enseñar las variables que la componen y los valores que éstas asumen (datos numéricos), será cono-

cida / enseñada a través de métodos estadísticos matemáticos que permitan medirla y cuantificarla.

A la inversa, una realidad cualitativa, concebida como la coexistencia de una pluralidad de visiones complementarias, percibida como fuertemente condicionada por los múltiples contextos en los que aparece, apelará para su comprensión a métodos y técnicas de tipo etnográfico para conocerla e interpretarla a través del discurso, de datos textuales, de imágenes que proporcionen información de los diversos puntos de vista de todos los actores sociales implicados en la problemática a estudiar / enseñar.

Se ingresa, entonces, en la problemática del "método científico", es decir, en procedimientos que otorguen una garantía que permita confiar en el conocimiento producido.

En la actualidad se consideran las metodologías cuantitativas y cualitativas no como antagónicas sino como complementarias. Surge así el concepto de triangulación, también denominado "convergencia metodológica", "método múltiple" o "validación convergente". *"La estrategia de la Triangulación combina la aplicación de metodologías cuantitativas y cualitativas, considerándolas no rivales sino complementarias"* (Vasilachis de Giardino, 1993).

La renuncia a la simplificación y el reconocimiento de las relaciones complejas intra e inter objeto de estudio ha llevado a una revalorización de enfoques cualitativos: *"hay una recuperación de las tradiciones hermenéuticas comprensivistas (...) marcando un área de interés que es la que ha consolidado las investigaciones cualitativas y la que ha hecho que se admita casi universalmente que la investigación cualitativa y cuantitativa deben articularse, que la vieja oposición debe ser abandonada"* (Schuster, F., 2002, 53).

Esta renuncia a la simplificación instala el debate metodológico en las formas de abordar la complejidad. Para ello no se renuncia a la simplificación, necesaria para abordar aspectos de la realidad, sino a la simplificación como principio absoluto. La simplificación / disyunción se integra como principio relativo. Así, atender a la complejidad no pide *"que se rechace la distinción, el análisis, el aislamiento, pide que se les incluya no sólo en un meta-sistema, sino también en un proceso activo y generador. En efecto, unir y aislar deben inscribirse en un circuito recursivo de conocimiento que no se reduce jamás a uno de estos dos términos: aislar-unir-aislar. El paradigma de la complejidad no es anti-analítico, no es anti-disyuntivo: el análisis es un momento que vuelve sin cesar (...) El análisis apela a la síntesis que apela al análisis, y esto hasta el infinito en un proceso productor de conocimiento"* (Morin, 1997, 430).

En el nivel metodológico, las líneas disciplinares aparecen desdibujadas, así se aplican metodologías comunes a todas las ciencias. En el caso

de las ciencias sociales, técnicas e instrumentos que en sus orígenes eran propiedad de la psicología, de la sociología o de la antropología, entre otras, pasan a constituirse en elementos compartidos y utilizados por todos los estudios vinculados con los problemas de sociedad, cualquiera sea el área que prevalezca. Aparece actualmente, con mucha fuerza, la "etnografía educativa", que transfiere una metodología propia de la antropología basada en el trabajo de campo en sociedades tradicionales, al estudio de problemas escolares en sociedades complejas. El concepto de representación social, construido en sus orígenes desde la psicología social por Moscovici, también constituye una herramienta que permite el estudio de los conceptos o esquemas conceptuales como productos de la función simbólica compartidos socialmente. Del mismo modo, los aportes de la psicología cognitiva y sus métodos se han integrado hoy a la pedagogía y a la didáctica.

Las confluencias disciplinarias son imprescindibles cuando debemos aprender y enseñar desde el abandono de la certeza ante una realidad dada: *"la complejidad nos hace sensibles a evidencias adormecidas: la imposibilidad de expulsar la incertidumbre del conocimiento (...) La incertidumbre, como forma de conocimiento, no significa encerrarse en un escepticismo generalizado sino comprender la naturaleza misma del conocimiento"* (Morin, 1986, 432). De allí la importancia de la reflexión tanto de las formas de aprender, metacognición, como de las formas de enseñar, metadidáctica, en este pensamiento de segundo grado –que involucra tanto al docente como al alumno– que se conoce como el conocimiento del conocimiento.

En síntesis, podemos decir que, desde lo metodológico, en la actualidad –tanto para conocer como para enseñar– se privilegia el análisis interno sobre el análisis externo de las problemáticas abordadas. Para ello se trabaja con el análisis del discurso, el análisis de contenido, la revalorización del diálogo para el desarrollo de las organizaciones (tema que es presentado por Claudia Perlo en la segunda parte de esta obra), el reconocimiento de nuevas fuentes de información y de organización del conocimiento desde las nuevas tecnologías (que desarrolla Patricia San Martín en la cuarta parte).

Ante una realidad tan dinámica como compleja, en una sociedad en la que el conocimiento generado por los especialistas se produce a ritmos más acelerados que las posibilidades de efectivizar cambios curriculares que los incorporen en tiempos cortos, se enfatiza la enseñanza de los procedimientos del cómo conocer y del cómo enseñar. De allí la necesidad de una socialización del conocimiento de la metodología científica y la demanda de formación de "docentes investigadores".

"Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo" (Morin).

Por los motivos arriba enunciados, se considera a la investigación como un método eficaz para la construcción y transmisión de conocimiento en contextos complejos.

Esta temática, conjuntamente con las abordadas en los niveles ontológico y epistemológico, será retomada más adelante al integrar lo hasta aquí expuesto con la formulación de criterios y ejemplos de lo que significa aprender-enseñar-aprender desde la perspectiva hasta aquí desarrollada.

NOTA

1. Agregado de la autora.

CAPÍTULO 2

La multiculturalidad en el sistema educativo

Una historia repetida: las dificultades escolares
en contextos urbano marginados

Notas de la autora

En el apartado "Participación de los padres y de las madres en la escuela" (pág. 49) de este capítulo, se destacan los aportes teóricos realizados por la psicóloga Leticia Costa, colaboradora del equipo de investigación.

Asimismo se destaca la colaboración de la psicóloga Beatriz Rossi en el proyecto *Observatorio de las concepciones de los docentes y futuros docentes con respecto a los distintos grupos socioculturales y étnicos de la provincia de Santa Fe*, mencionado en el apartado "Representación social de los estudiantes de institutos de formación docente sobre sus futuros alumnos", (pág. 53).

Investigar para comprender

La multiculturalidad en la escuela es un ejemplo de lo que hemos denominado problemas de sociedad por su manifestación global, pues se presenta en la mayoría de los países, en diversos continentes y regiones y en múltiples instituciones, entre ellas la escuela. En cada caso, con características propias según el contexto, pero también con características comunes vinculadas, como ya señaláramos, a las migraciones relacionadas con otros problemas de sociedad, tales como la desigualdad económica, las diferencias étnicas, de clase social, de religión, de género, entre otras.

El análisis de la multiculturalidad como una característica del nivel ontológico de la realidad presente lleva a las siguientes preguntas: ¿no existió siempre diversidad cultural?, ¿por qué ahora esta necesidad de atenderla?, ¿por qué se relaciona diversidad cultural con fracaso escolar y escuelas urbano marginales?

Para responder a estas cuestiones, desde la tarea de investigación hemos realizado múltiples trabajos de campo, etnografía educativa e investigación-acción, enmarcados en el proyecto sobre "*Diversidad sociocultural y fracaso escolar en escuelas urbano-marginales de la ciudad de Rosario*", durante las dos últimas décadas. En estos estudios se buscó conocer y comprender la problemática desde la mirada de todos los actores sociales que participan en ella. Hemos ampliado esta mirada a través del *Observatorio de las concepciones de los docentes y futuros docentes con respecto a los distintos grupos socioculturales y étnicos de la provincia de Santa Fe*.¹

Si bien con algunas diferencias de matices, en los trabajos realizados hemos encontrado una serie de percepciones reiteradamente compartidas entre los padres/madres, docentes y alumnos/as² de las escuelas estudiadas y entre los futuros docentes.

Sintetizaremos, de las investigaciones realizadas, las conclusiones más relevantes para comprender cómo opera la multiculturalidad en la escuela a través de las diversas visiones y respuestas que nos permiten conocer qué dicen los padres de alumnos de escuelas urbano-marginales acerca de la escolarización de sus hijos, los alumnos y los docentes y futuros docentes acerca de la diversidad cultural de sus alumnos.

Docentes y familia a cargo de los alumnos de sectores urbano-marginados

Las escuelas urbanas, especialmente aquellas ubicadas en los márgenes de las ciudades, atienden actualmente una matrícula alejada del modelo del niño-alumno proveniente de clase media urbana. Esta diversidad, no prevista hasta ahora³ en la formación docente y en el diseño curricular, en los que predomina una visión monocultural, se evidencia en una distancia cultural acentuada entre la escuela y la familia, distancia que opera como factor predisponente y precipitante del fracaso escolar y que surge del desconocimiento del "otro" como sujeto culturalmente contextualizado. Este desconocimiento de la cultura, tanto del alumno como de su grupo de pertenencia, se evidencia, entre otras manifestaciones,⁴ en el lugar que ocupan los estereotipos en las representaciones sociales vigentes.

De estas representaciones hemos analizado aquellas que como estereotipos o prejuicios están presentes en la sociedad toda y por ende se manifiestan en el ámbito escolar. Entre otras, las que inciden con mayor fuerza en la relación escuela-comunidad son las vinculadas con el grado de interés que se adjudica desde la institución a los padres de los alumnos por la escolarización de sus hijos.

Así, podemos afirmar que la representación social de la mayoría de los docentes con respecto al deseo de participación de los padres de los alumnos de las zonas urbano-marginales se apoya en el estereotipo de que a los padres "no les interesa la escuela".

Como todos los estereotipos, está construido sobre supuestos socialmente compartidos, parte de presuponer sin conocer y generaliza para todo el grupo situaciones particulares reales. Porque los estereotipos son creencias que se crean y comparten en y entre los grupos dentro de una cultura y se refieren a otros grupos sociales. Como los define Tajfel (1984, 171), constituyen "el conjunto de atributos asignados a un grupo o categoría social".

Implica un consenso de opinión concerniente a los rasgos que se atribuyen a ese grupo, por lo que sería una representación social sobre los

rasgos típicos de un grupo, categoría o clase social. El prejuicio supone, además, una actitud negativa hacia ciertos grupos o personas.

La afirmación generalizada –por parte de la mayoría de docentes y directivos– de que a “*estos*” padres “*no les interesa la escuela*” constituye un estereotipo que sustenta la opinión acerca de que este desinterés por participar en las actividades de la escuela evidencia un desinterés mayor y más importante: el desinterés por la educación de sus hijos. Por este motivo, no se vinculan con la institución, ni acuden cuando son citados por los docentes. Desde el ámbito escolar, se toman, como indicadores de este desinterés, el escaso acercamiento de los padres de los alumnos a la institución educativa, la desinformación acerca del curso o sección a la que concurre su hijo, las inasistencias reiteradas de los alumnos y un mayor “interés” por la función asistencial de la escuela, principalmente el comedor escolar.

Nuestra tarea ha estado encaminada –entre otros objetivos– a develar ideas y opiniones, supuestos que sustentan los estereotipos, para establecer un puente entre los padres y los docentes a través del conocimiento y comprensión de las características, demandas y expectativas de todos los actores sociales involucrados en el hecho educativo.

En una búsqueda de soluciones a las problemáticas mencionadas, era prioritario conocer en profundidad a los padres y madres de los alumnos de este tipo de escuela, procurando un acortamiento de la distancia cultural a través de una mayor comprensión y valoración de estos actores sociales. Para esto era necesaria la construcción de un conocimiento que otorgara sentido a los comportamientos observables.

Con esta finalidad se indagó⁵ acerca de: “orientación temporal de la acción”, “la concepción de la naturaleza humana”, “el destino humano”, “la representación de la infancia”, “el conocimiento y valoración de la escuela”, “la utilidad atribuida al aprendizaje formal”, “la relación con la escuela”. Se buscaba obtener información más allá de una descripción de conductas, puesto que lo que interesaba era relevar valores, creencias, representaciones que explicitaran el porqué de las acciones.

En diversos períodos de la investigación (Sagastizabal, 1993, 1996; Sagastizabal, Perlo, San Martín, 1997; Sagastizabal, 2000, 2001, 2003; Sagastizabal, Perlo, 2003; Costa, 2001-2003), se realizaron entrevistas y se aplicaron cuestionarios a padres y madres de alumnos y alumnas de escuelas urbano marginales de la ciudad de Rosario,⁶ con la intención de conocer la mirada del “otro” sobre un problema compartido con la escuela: la educación de sus hijos. Como resultado de esta tarea podemos caracterizar la distancia cultural.

Caracterización de la distancia cultural

Visión de los padres

- Valores preponderantemente personales y familiares, más que los relacionados con una inserción social exitosa.
- El niño es un miembro más del grupo familiar, con obligaciones y responsabilidades (colaboración económica, cooperación en tareas domésticas y otras).
- Innatismo, fatalismo, que relativizan la educabilidad como vía de superación individual o social.
- Relaciones sociales circunscriptas a la vida familiar, por lo que la escuela cumple un papel muy importante de socialización secundaria por su rol institucional.
- Desconocimiento o escaso conocimiento de la escuela como institución cuyas funciones están ordenadas y reguladas según pautas de un sistema político-administrativo.
- Vida centrada en el presente, por lo cual el proyecto escolar no se evidencia como continuidad gradual e ininterrumpida de larga duración (entre ocho a diez años aproximadamente).
- Valoración de la función alfabetizadora de la escuela, sin precisiones acerca de su utilidad y/o aplicabilidad, por no haber sido una experiencia vivida por ellos mismos.
- La escuela, por lo tanto, es vista como el lugar específico del aprendizaje formal a cargo exclusivo de la institución, porque ellos, al no haber completado su escolaridad, no cuentan con los conocimientos para ayudar en el aprendizaje de sus hijos o porque sus tiempos laborales no lo permiten.
- El fracaso escolar se atribuye principalmente a limitaciones o problemas del alumno, si bien aparece cada vez más frecuentemente la mención de que la maestra no le explica bien o de que en la escuela no se ocupan del alumno.

Estas visiones de la educación de sus hijos, señaladas como propias de la mayoría de los padres de los alumnos que asisten a escuelas urbano-marginales por nosotros entrevistados, se ponen en relación con la percepción que tienen gran parte de los docentes encuestados.

Visión de los docentes

- Predomina una imagen negativa del medio familiar y social.
- Las obligaciones y responsabilidades familiares del niño son percibidas como cargas excesivas.
- Los problemas de aprendizaje se atribuyen a lo social en primer término, a lo psicológico luego y por último a lo pedagógico.
- Se considera que existe contradicción entre los contenidos de enseñanza y el medio, especialmente en los siguientes temas: “valores, usos y costumbres”; “alimentación, salud e higiene”; “organización familiar”.
- El fracaso escolar es atribuido principalmente a la familia (falta de apoyo y atención), al medio (carencias por bajo nivel socioeconómico), y a déficit físicos y/o psicológicos.
- El mejoramiento del aprendizaje se puede lograr principalmente desde políticas macrosociales.
- La función asistencial de la escuela es considerada como la más valorada por parte de los padres de los alumnos.
- Se señala la necesidad de capacitación del docente en temáticas relacionadas con el medio social en el que enseña, principalmente vinculadas con las “falencias”.
- La mayor dificultad de aprendizaje se evidencia en el área de lengua (expresión oral y escrita, adquisición de la lectoescritura).

Para comprender con profundidad la distancia cultural entre escuela y familia a través de la percepción y valoración que se tiene del proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario conocer el punto de vista de todos los actores sociales que participan en este proceso, de allí la importancia de indagar sobre la opinión del alumno destinatario de la educación.

Visión de los alumnos

- Realizan una separación entre los diferentes ámbitos: mi escuela, mi barrio, mi familia.
- Simbolizan la institución escolar a través de la bandera, ésta constituye el principal elemento identificador de la escuela.
- Expresan afecto por la escuela y las maestras.
- Valoran los aprendizajes formales a través de demandas concretas.

Ante las sugerencias realizadas por el equipo de investigación a diversas instituciones escolares sobre la posibilidad de ampliar la relación existente a interacciones más fluidas a través de propuestas más inclusivas y participativas, desde la escuela se manifiestan dudas ante posibles comportamientos conflictivos por parte de los padres de los alumnos, dadas las características negativas que les son adjudicadas desde un prejuicio que, como tal, está socialmente compartido. Según Brown (1998, 28), *"un gran número de personas de cualquier segmento social estarán en general de acuerdo con los estereotipos negativos de cualquier exogrupo dado y se comportarán de manera similar hacia ellos"*.

Así las propuestas de acercamiento a la escuela se realizan desde uno de los componentes del prejuicio: el estereotipo, en este caso, del desinterés de los padres por la escuela, por lo que no se generan espacios de participación real. Estamos ante un caso de lo que se denomina "estereotipos como predicciones que se auto-cumplen" (Brown, 1998); observado principalmente en contextos escolares, el estereotipo funciona como una hipótesis en búsqueda de información confirmadora de expectativas prejuiciosas, afirmaciones generadoras de acciones que las confirman.

Los docentes se quejan de la escasa **participación de los padres**, los docentes se quejan y denuncian que *"los padres van a la escuela cuando se efectúan actividades recreativas y cuando hay reuniones de padres, las que se realizan por necesidad e iniciativa del docente"*.

Como se evidenció en los trabajos de campo (Costa, 2001-2003) al analizar el discurso docente, es factible sostener que *"la participación es poca debido a que el camino que conduce a la escuela es estrecho, la puerta está cerrada y la invitación depende de los maestros"*.

Dicha investigación muestra que la participación no es algo que se da o se quita según los intereses de un sector. La participación es un acontecimiento voluntario, para el cual se invita teniendo en cuenta los intereses y expectativas del otro, esto supone algo diferente.

Tal perspectiva requiere del actor implicado cierta posición: estar abierto a la escucha, dispuesto a deponer y/o suspender el propio saber a favor del saber del otro- semejante.

Es decir, dispuesto a dudar de sí mismo a favor de los supuestos del otro.

Todas estas consideraciones permiten imaginar una escena y visualizar el círculo sintomático. Al respecto, Costa (2001, 15) describe:

PASO 1. La escuela abre sus puertas cuando se festeja un acontecimiento, se realiza un acto conmemorativo o se organiza una peña para recaudar fondos.

PASO 2. El docente llama en general a reuniones de padres cuando empieza el año para enunciar objetivos, para entregar libretas, hablar de la disciplina en general y pedir colaboración en las tareas de los alumnos (sobre todo para aquellos alumnos etiquetados como "el problemático del año anterior").

PASO 3. El maestro cita en particular a los padres de aquellos alumnos síntoma que denuncian las mayores dificultades en su aprendizaje y en su conducta debido a que acarrean el fracaso escolar en sus espaldas año tras año. Además conmina, tal vez reta, quizás culpa y, generalmente, deriva "al fracasado" al psicólogo.

En resumen, si se suman los tres pasos, el **círculo sintomático** se va cerrando y...

La organización escuela ¿abre? Festeja, organiza, recauda.

El docente en general llama, enuncia, habla, pide.

El maestro en particular conmina, reta, culpa, deriva.

La pregunta que cabe en esta descripción de la suma de las acciones cotidianas escolares es: ¿alguien en la escuela escucha, contiene, sostiene?

En este estado de cosas, es posible pensar que *"la participación es escasa porque el padre va a un lugar donde no se lo tiene en cuenta o donde no se cuenta con él"*.

En el trabajo citado, esta visión de la controvertida relación escuela-familia se amplía y profundiza a través del concepto de **Espacios Posibilitadores del Lazo Social (EPLS)** como posible consolidación de espacios de inclusión.

Se trata de un concepto complejo integrado por tres posibilidades: la de inclusión recíproca del otro, la de co-construcción con otro y la de recreación de lo acontecido con el otro (Costa, 2001-2003).

La **posibilidad de inclusión recíproca del otro** enmarca la disponibilidad en potencia de incluir a otro como semejante, respetando la igualdad de derechos y la singularidad de su constitución.

La **posibilidad de co-construcción con otro** es facilitadora de nuevos acontecimientos y diversos aprendizajes.

La **posibilidad de recrear con el otro** genera una zona de espacio reflexivo, re-creativo, donde se suscita la evaluación de lo acontecido junto con la recreación de situaciones sin solución, a fin de promover nuevos planteamientos a un viejo problema y crear nuevas posibilidades.

La construcción de EPLS permite romper el círculo sintomático que debilita la relación escuela-familia. Cabe aclarar que este círculo está integrado por factores predisponentes, precipitantes, perpetuantes y agra-

vantes que, íntimamente interrelacionados, se potencian mutuamente generando vulnerabilidad.

Tal vulnerabilidad se constituye en uno de los elementos claves precipitantes del fracaso escolar.

Los factores que conforman y mantienen el círculo sintomático están integrados por los siguientes aspectos (Costa, 2001-2003):

- **Factores predisponentes:** distancia cultural, marginalidad y exclusión.
- **Factores precipitantes:** espacios de inclusiones recíprocas negativas, modelos mentales rígidos: estereotipos y prejuicios.
- **Factores perpetuantes:** mecanismos y rutinas defensivas individuales y organizacionales. Prácticas docentes ya establecidas en la cultura escolar.
- **Factores agravantes:** escasa implicación subjetiva y compromiso interno de los actores en los problemas que acontecen en su organización. Imposibilidad de revisión de las prácticas institucionales y familiares.

Esta descripción *multifactorial* intenta dar cuenta de los cimientos y pilares sobre los que se construye el fracaso escolar.

A los fines de contar con un diagnóstico que guiara las acciones para la construcción de EPLS, hemos podido relevar lo que sienten los padres y madres de los alumnos de escuelas marginales de Rosario acerca de su "participación en la escuela":

- Tienen muy claro que la escuela es la única institución que les brinda la posibilidad de integración e inserción en la sociedad global. La escuela es la única institución "bisagra" entre el endogrupo y la sociedad general.
- Si bien valoran positivamente las acciones de asistencia social que se realizan desde la escuela, no las consideran como su principal función.
- No les interesa participar en la escuela en las condiciones en que la institución los requiere actualmente: para hacerlos responsables de los problemas de aprendizaje de sus hijos, para reprenderlos cuando sus hijos no cumplen con las tareas asignadas, para –según sus propias palabras– "hacerlos sentir menos". Los padres y madres encuestados sienten que la escuela los convoca sólo cuando sus hijos tienen problemas, pero no para pensar y construir colaborativamente posibles soluciones.
- Les interesaría participar más activamente en la vida escolar, pero de maneras más innovadoras y valorativas de sus propios saberes y actividades que las que están vigentes, exclusivamente la cooperadora y

el club de madres, cuya función principal es la de recaudar fondos a través de actividades pautadas por la escuela.

- Desearían integrar grupos de discusión, acompañar a sus hijos en determinadas tareas escolares y extraescolares, compartir viajes y espacios de aprendizaje, explicar y enseñar lo que saben.
- La importancia que le adjudican a la educación proviene de una representación social compartida, pero no vivida, ya que, en su propia experiencia de vida, la educación formal ha ocupado un lugar muy reducido, casi no existen experiencias escolares y gran parte de éstas no ha sido gratificante. Su recorrido escolar se caracteriza, en la mayoría de los casos, por una escolaridad primaria interrumpida, vivida como un fracaso y en muchos casos, según sus propias expresiones, como "una cuenta o asignatura pendiente".
- No han podido experimentar un mejoramiento social a través de la educación, pero sí han experimentado las dificultades de subsistencia sin posibilidades de un trabajo calificado. Por eso esperan que sus hijos puedan lograr lo que ellos no lograron: "tener educación". Por lo tanto, consideran que es importante que sus hijos concurran a la escuela para mejorar la inserción y el desempeño personal, social, laboral en el futuro.

En síntesis: sus vidas están centradas en un "hoy" acuciante, los valores solidarios familiares se privilegian por sobre las obligaciones formales, tales como la asistencia a clase y por este motivo ésta se discontinúa. Sin embargo, aunque el proyecto educativo insuma muchos años y el aprendizaje de sus hijos la mayoría de las veces no sea "exitoso", aunque no puedan participar en la escuela tal como se les demanda desde ésta, para estos padres "tener futuro" es sinónimo de "ir a la escuela".

Representación social de los estudiantes de institutos de formación docente sobre sus futuros alumnos

En 1997, se creó en Rosario el *Observatorio de las concepciones de los docentes y futuros docentes con respecto a los distintos grupos socioculturales y étnicos de la provincia de Santa Fe*, destinado a recoger datos continuados en el tiempo que permitieran conocer y comprender las representaciones sociales vigentes en el sistema educativo, especialmente de los docentes y futuros docentes. Desde el año de su creación hasta la actualidad, se cuenta con las respuestas de 1.077 estudiantes de institutos de formación

docente a un cuestionario ⁷ que indaga sobre la representación de la escuela y de la profesión docente y la diferenciación sociocultural.

En dicho instrumento se les solicita –en uno de sus principales ítem– a los estudiantes encuestados sus ideas acerca de:

- I. Objetivos considerados esenciales para la escuela.
- II. Grado de dificultad para alcanzarlos según grupo sociocultural del alumno.
- III. Causas de las dificultades.
- IV. Elección de alternativas de solución a las dificultades mencionadas.

El análisis e interpretación de la información obtenida sobre las variables arriba enunciadas nos ha permitido elaborar un diagnóstico dinámico sobre representaciones sociales, presentes tanto durante la formación docente como en el posterior ejercicio profesional, que sustentan prácticas educativas y contribuyen a construir lo que podemos denominar la discriminación educativa (Sagastizabal, 2000, 2001, 2003). Como señaláramos, esta discriminación está orientada por los mismos estereotipos y prejuicios que, presentes en la sociedad toda, aparecen en la interacción social entre diversos grupos sociales, especialmente los que se evidencian en las interrelaciones en contextos urbano-marginados.

Al respecto referiremos las principales conclusiones generales de los datos recogidos a lo largo de estos años. Se evidencia en la información obtenida que existe una fuerte homogeneidad en las respuestas, especialmente en lo que se refiere a la visión del “otro”. No sólo entre la población encuestada, sino también con los datos relevados por otros investigadores, incluso en otros ámbitos geográficos (según consta en diversas investigaciones como las de Colombo, G. y Palermo, A., 1994; Heras Monner Sans, 2004; Maimone y Edelstein, 2004, entre otros).

En el caso del Observatorio, a pesar del tiempo transcurrido entre las primeras recolecciones de datos y las más recientes, y también a pesar de la heterogeneidad en cuanto a los niveles social, económico y cultural de las familias de procedencia de los encuestados,⁸ se puede observar un estereotipo común en lo que se refiere a las concepciones de los alumnos provenientes de diversos sectores socioculturales. Del análisis e interpretación de los datos destacamos:

- una identificación de comportamientos deseables según parámetros socialmente valorados con las pautas culturales de la clase media urbana;
- un proceso de valorización / desvalorización del sujeto organizado principalmente a partir de su pertenencia a un contexto socioeconómico-cultural (Rossi-Sagastizabal, 2005).

En consecuencia, la mayoría de los futuros docentes reconoce la cercanía cultural y por ende la facilidad de enseñar a los alumnos de clase media urbana, grupo social al que ellos mismos pertenecen.

En cuanto a la concepción que tienen de los niños provenientes de sectores urbano-marginados, se destaca la percepción de una gran dificultad para enseñar no sólo los saberes formales ("leer y escribir", "sumar y restar" o "interesarse en las disciplinas escolares"), sino también de aquellos conocimientos y actitudes vinculados con el desarrollo personal ("tener confianza en ellos mismos", "ser conscientes de sus responsabilidades", "desarrollar sus capacidades intelectivas"). Esta visión negativa en cuanto a las posibilidades de enseñanza, obviamente ligadas a dificultades de aprendizaje, se extiende a hábitos y conductas propias de la socialización primaria, dentro del grupo familiar, tales como: "practicar las reglas de higiene", "expresarse con facilidad", "respetar a la autoridad" y a los valores socialmente aceptados y compartidos, tales como "desarrollar su sentido moral" (Sagastizabal, Perlo, 2003).

Esta visión del niño perteneciente a los grupos urbano marginados se integra y complementa con aquellos objetivos escolares calificados como "fáciles de lograr" entre estos alumnos: los dos más elegidos son "desarrollar sus capacidades deportivas" y "ayudarse y cooperar entre sí".

Para los niños procedentes de grupos aborígenes, los estudiantes de magisterio consideran como muy difíciles o difíciles los objetivos relacionados con su integración social: "tener confianza en ellos mismos" y "ser ciudadanos activos". En cuanto al aprendizaje formal, los objetivos con más frecuencia calificados como difíciles son: "desarrollar sus capacidades intelectivas" e "interesarse en las disciplinas enseñadas en la escuela". Por el contrario, se considera fácil el logro de los objetivos: "conocer su propia cultura" –¿quizá porque no la aprenden en la escuela?– y "desarrollar sus capacidades deportivas".

Los objetivos presentados se agrupan posteriormente para su análisis en tres dimensiones: instrumental, moral y comunitaria. Se observa que los futuros docentes consideran que para los alumnos provenientes de clase media urbana las dimensiones instrumental, moral y comunitaria son fáciles de alcanzar por la escuela.

En contraposición, para los grupos urbano marginados y aborígenes predomina la calificación de difícil en las tres dimensiones, alcanzando valores más altos en los grupos urbano marginados que en los aborígenes. Es decir que los estudiantes de magisterio prevén mayores dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje para los niños pertenecientes a familias urbano marginadas en primer lugar y, en segundo térmi-

no, para los alumnos procedentes de etnias aborígenes. Así, los alumnos pertenecientes a grupos urbano-marginales y aborígenes son etiquetados por los futuros docentes como sujetos con mayor dificultad para lograr los objetivos más específicos de la educación formal.

En términos generales, se puede concluir que el alumno proveniente de la clase media urbana se constituye en el prototipo o tipo "ideal" en relación con los objetivos que conciben los futuros docentes como esenciales de la escuela, objetivos considerados fáciles o con poco grado de dificultad para ser logrados por los alumnos provenientes de ese grupo sociocultural. Podemos, pues, afirmar que los futuros maestros creen que:

- *los alumnos pertenecientes a la clase media urbana logran con mucha más facilidad los aprendizajes sociales y/o formales que los alumnos urbano-marginales;*
- *la pertenencia sociocultural es una condición de fuerte influencia en la definición de posibilidades de aprendizaje de los sujetos (Rossi-Sagastizabal, 2005).*

Causas de las dificultades en el aprendizaje

El cuestionario aplicado presenta una serie de posibles causas de las dificultades mencionadas en el apartado precedente en relación con el grupo sociocultural del alumno.⁹

Se asignan como causas del fracaso escolar para los grupos urbano marginados y aborígenes las ligadas a su situación socioeconómica, especialmente las que refieren a carencias del grupo familiar, por lo cual se adjudica el fracaso escolar al "nivel socioeconómico de los padres", a la "falta de medios y material", al "nivel de instrucción de los padres" y al "insuficiente manejo del castellano" en los niños indígenas.

La atribución de las dificultades de los alumnos a la "formación o calificación del docente" refiere con mayor frecuencia a los alumnos de clase media urbana.

Las causas vinculadas con la institución escolar aparecen con mayor frecuencia asignadas a los alumnos de clase media, aquí la familia desparece como principal causa de las dificultades y se asume una responsabilidad más compartida con la escuela.

En síntesis, podemos afirmar (Sagastizabal, 2003) que entre los futuros docentes encuestados predomina una visión ambientalista por la cual el déficit personal del alumno se explica como consecuencia inevitable del contexto socioeconómico del que proviene. Este contexto está caracteriza-

do, desde esta percepción, exclusivamente por falencias económicas, sociales y familiares que se reflejan en dificultades cognitivas y morales. Esta representación del alumno "pobre" implica un determinismo de tipo social que se sustenta en la familia como representante y continuadora de las carencias de todo orden causadas por el nivel socioeconómico.

Esta visión del alumno urbano-marginal y del alumno aborígen, socialmente construida y compartida por los futuros docentes, operará en sus prácticas de enseñanza como etiquetaje y en consecuencia como profecía autocumplida. No existe conciencia, entre los estudiantes encuestados, de lo que implican estas representaciones sociales en cuanto a generadoras de una discriminación basada en estereotipos y prejuicios referidos a las posibilidades de aprendizaje de sus futuros alumnos.

En este sentido (Rossi-Sagastizabal, 2005), hemos observado que en los alumnos pertenecientes a grupos urbano marginales se reconocen muy bajos niveles de competencia, tanto en términos de desarrollos como de resultados en dimensiones de la personalidad socialmente valoradas. Desde nuestra perspectiva, esta evaluación negativa del otro es causa y consecuencia de sentimientos de inseguridad, producto de no disponer de parámetros aceptados y valorados para la comprensión de sí y de la realidad. El ser apreciado y amado estimula el desarrollo (Carl Rogers, 1975). El sentirse percibido como "*no pudiendo*" alcanzar los logros esperados limita el reconocimiento de su capacidad de aprendizaje, así como de su capacidad de influencia y de control sobre los otros. Más aún, agrega este autor, en la búsqueda de aprobación, de estima, se "apropia" del juicio de valor del otro negándose la posibilidad de establecer el lugar de evaluación en sí mismo. Al asumir el maestro que la pertenencia a contextos socioeconómicos define los motivos y expectativas sociales y por lo tanto los logros personales y socioculturales, la pertenencia a contextos socioeconómicos "en riesgo" supondrá la constitución de sujetos "en riesgo".

Formación docente y prácticas igualitarias o equitativas

Al elegir entre posibles "Alternativas para solucionar las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje" de los alumnos, las respuestas obtenidas de los futuros docentes encuestados nos permiten apreciar desde dónde consideran éstos que deben provenir las acciones para superar las dificultades anteriormente enunciadas y el rol que se adjudican en ellas.

Las frecuencias de las elecciones realizadas a las alternativas presentadas son las siguientes:

1	Agrupar a los alumnos en clases diferentes según sus necesidades e intereses	50%
2	Organizar escuelas o cursos separados según la lengua materna de los alumnos	31%
3	Enseñar a cada alumno a dominar el castellano para que pueda adquirir otros conocimientos	71%
4	Mezclar alumnos de distintos grupos para favorecer el intercambio y el aprendizaje	74%
5	Organizar cursos suplementarios para los alumnos con dificultades	84%
6	Desarrollar una formación específica para los maestros que trabajen con alumnos procedentes de los diversos grupos mencionados	83%
7	Reducir el número de alumnos por clase para poder ocuparse de cada alumno en particular	79%
8	Adaptar el material didáctico a los diferentes grupos	82%

El análisis de los datos permite identificar el tipo de soluciones más elegida y en qué rol se ubica al docente en estas posibles acciones.

En relación con el tipo de soluciones prevalece la de **compensación** (alternativas 5, 6, 7 y 8).

La visión que sustenta la prevalencia de la "compensación" es considerada por los encuestados como la más justa. Sin embargo, esta visión esconde algunos riesgos que se presentan más adelante.

En cuanto a los modos de superar estas dificultades, de las posibles soluciones propuestas obtuvieron mayor porcentaje de elección "desarrollar una formación específica para los maestros que trabajen con alumnos procedentes de los diferentes grupos mencionados" y "reducir el número de alumnos por clase para poder dedicarse a cada alumno en particular".

La opción por el ítem 6 (necesidad de formación docente de grado que contemple la diversidad cultural de los alumnos) muestra que los estudiantes de los institutos de formación docente son conscientes de su ac-

tual formación monocultural, y de los vacíos que ésta genera cuando se trabaja en contextos multiculturales.

El tradicional mandato igualitario en el ámbito del sistema educativo incluye la integración de los alumnos de grupos socioculturales diversos, si bien la formación docente no brinda criterios y prácticas contextualizados. Así el futuro docente se ve ante la necesidad de asumir como responsabilidad propia la integración sociocultural de sus alumnos para responder a un mandato histórico –aunque no cuente con las competencias necesarias– y/o realizar prácticas de “adecuación” compensatorias más ligadas al concepto de equidad.

En la triangulación entre nuestros trabajos de investigación con investigaciones realizadas en otros ámbitos (Sagastizabal, Heras Monner Sans, 2005), en el caso citado de la provincia de Jujuy, se puede constatar que *“tanto en los docentes como en los futuros docentes surgen constantemente (porque existen ya sea larvados o presentes permanentemente) puntos de contradicción entre el mandato de ‘tratar a todos por igual’ y la realidad de sus expectativas condicionadas o las acciones concretas de su trabajo docente cotidiano. Sin embargo, en todos los casos en que se habla y trabaja con docentes, existe un firme deseo en algunos casos, y por lo menos un reconocimiento de que ‘hay que hacer algo’ acerca de poder brindar educación de calidad a TODOS los alumnos”*.

Se superpone una realidad social excluyente con un mandato histórico incluyente: *“Hoy, cada vez con más frecuencia, la trayectoria hacia el fracaso tiene su explicación en la distancia y en el choque entre la escuela y algunos grupos sociales con grandes dificultades para incorporarse en la sociedad e integrarse plenamente en ella. Algunos son los que forman parte de la fragilidad, la marginación y la exclusión social; otros tienen, además, la condición de grupos étnicos diferentes o están sometidos a difíciles procesos de inmigración”* (J. Funes, 1998, 63).

De las prácticas escolares a la teoría educativa

Perspectivas teóricas de la multiculturalidad

Trataremos de continuar buscando respuestas a las cuestiones ya planteadas vinculadas con la multiculturalidad y su relación con la escuela. ¿No existió siempre diversidad cultural? ¿Por qué ahora esta necesidad de atenderla? ¿Por qué se relaciona diversidad cultural, fracaso escolar y escuelas urbano marginales? Para ello enlazaremos la formación docen-

te y las prácticas escolares conjuntamente con las percepciones de estas prácticas por parte de los padres de los alumnos –presentadas anteriormente– con las teorías que las sustentan y les otorgan sentido.

Con este propósito nos detendremos en el significado de dos conceptos próximos: **diversidad** y **diferencia**; luego tomaremos los aportes que realiza Mary Nash (1999) en el Prefacio de a la obra *Repensar el multiculturalismo* (Kincheloe, Joe y Steinberg, Shirley), para enlazarlos en el nivel teórico con las prácticas vigentes en nuestro medio.

Diversidad proviene del latín *diversitas*, su origen etimológico se enraiza con “vertere”: girar, dar vuelta, de allí, hacia el año 1200, se conforma “*divertere*”: apartarse, que se refiere a variedad, desemejanza, diferencia.

El concepto de **diferencia** proviene del latín *differentia*, con el sentido de cualidad o accidente por el cual una cosa se distingue de otra, y se refiere a la determinación de la alteridad. También el origen de su uso aparece hacia el 1220.

Se trata de dos conceptos hermanados históricamente en sus orígenes, con significados semejantes, pero no equivalentes, pues diversidad es un término más genérico que alteridad, diferencia o desemejanza y puede indicar uno de ellos o todos en su conjunto.

Si repensamos diversidad desde sus raíces íntimamente vinculadas con apartarse, nos podemos preguntar ¿apartarse de qué?

Busquemos la respuesta en la teoría y la práctica social y pedagógica.

Corrientes teóricas de la multiculturalidad

Mary Nash realiza un ordenamiento de las diversas corrientes teóricas acerca de la multiculturalidad y señala que intenta poner un orden teórico a una realidad en la cual estas visiones se mezclan y confunden. Compartimos plenamente con ella este concepto de mezcla, confusión y convivencia, tanto teóricas como prácticas, de las diversas perspectivas.

Sobre la base de un ordenamiento y presentación que esta autora hace de las teorías, aportamos nuestra propia perspectiva acerca de las prácticas educativas que sustentaron y aún sustentan determinadas visiones.

- ✓ **Multiculturalismo conservador o monoculturalismo:** creencia en la superioridad de la cultura patriarcal occidental, de allí se deriva un

modelo carencial del estudiante que no responde a este modelo cultural; "nosotros" buenos ciudadanos, ellos (los "otros"), indolentes, son una carga para la sociedad.

Crítica: este multiculturalismo sustenta un decir y hacer neocolonial.

- ✓ **Multiculturalismo liberal:** creencia en que la diversidad racial, de clase social o de género comparten una igualdad natural y una condición humana común. Se lo puede sintetizar con la afirmación: "estamos dedicados a trabajar en un mundo donde sólo existe una raza: la raza humana". Desde esta visión se considera que se comparten más similitudes que diferencias y que la desigualdad de las posiciones sociales se debe a la falta de oportunidades sociales y educativas.
Crítica: el interés centrado exclusivamente en la similitud deja a un lado las dificultades sociales y estructurales que impliquen cuestiones de poder.

- ✓ **Multiculturalismo pluralista:** comparte muchos aspectos con el multiculturalismo liberal. La diferencia más significativa entre ambas tipologías está en que el enfoque del pluralismo se basa sobre la diferencia mientras que el del liberalismo lo hace en la similitud. El pluralismo cultural es visto como una virtud social suprema, la diversidad se convierte en algo intrínsecamente valioso y deseable. El "enriquecimiento cultural" propugna una alfabetización multicultural cuyo objetivo es lograr el desempeño con éxito en diversas culturas y subculturas.
Crítica: mantiene el statu quo de la desigualdad, no aborda la cuestión de clase social desde un punto de vista socioeconómico, no percibe las relaciones de poder existentes entre la construcción de la identidad, las representaciones culturales y las luchas por los recursos. No resiente el poder de los grupos dominantes.

- ✓ **Multiculturalismo esencialista de izquierdas:** desde esta visión se asocia la diferencia con un pasado histórico de autenticidad cultural en que se desarrolló la esencia de una determinada identidad. Aparece así un esencialismo romántico, orgullo nacionalista y un posicionamiento de pureza: auténticos negros, superioridad moral de los miembros de ese grupo. Podríamos sintetizar esta perspectiva señalando, desde nuestro propio enfoque, que consiste en transformar el "estigma" en "blasón", con afirmaciones tales como "*black is beauty*" u "orgullo gay".

Crítica: esta perspectiva no es capaz de apreciar el lugar que ocupan las diferencias socioculturales, se fundamenta en una visión simplificada de la complejidad histórica, tomando el canon tradicional invertido: la cultura dominante es mala, la cultura marginada es buena. Considera que sólo los que sufren discriminación –Mary Nash lo denomina “privilegio de opresión”– son los únicos sujetos autorizados por su experiencia natural a realizar determinadas críticas al sistema social y educativo. Existe así una tendencia a ver una sola forma de opresión y/o discriminación; por ejemplo, las feministas radicales ven en el género la forma esencial de opresión, los marxistas ortodoxos se centran en la clase social.

- ✓ **Multiculturalismo teórico:** Mary Nash –la autora hasta aquí seguida– se identifica explícitamente como perteneciente a esta corriente, señala que se fundamenta en la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, la que se centra en comprender cómo y por qué se produce la dominación, en cómo se configuran las relaciones humanas en la vida cotidiana. Fomenta, pues, la autorreflexión; la desigualdad de clase es una preocupación crucial, pero, a diferencia del marxismo esencialista, se considera que esta desigualdad referida a la clase social interactúa con la raza, el género y otros ejes de poder. Realiza una contextualización de la desigualdad, cómo el poder modela la conciencia, analiza la reproducción cultural, la transmisión de valores dominantes y los procesos hegemónicos. Se propone estudiar una diversidad que entienda la diferencia de poder.

La autora, que como señalamos más arriba adscribe a esta corriente, no realiza consecuentemente ninguna crítica a esta perspectiva teórica. Desde el punto de vista de quien escribe este apartado, la crítica que se le formula a esta corriente es la fractura entre un discurso movilizador y prácticas paralizantes. Parálisis basada en la “sospecha” (o supuesto teórico) de que toda acción de cambio contribuye a mantener o fortalecer al poder hegemónico. Y si bien se señala el entrelazamiento del concepto de clase social con otros factores, predomina una interpretación de la realidad educativa basada en los condicionamientos económicos vinculados linealmente con la clase social – poder.

Las "teorías en uso" que guían la práctica educativa

Los modelos de respuesta que se han construido desde el hacer, no sólo en la Argentina, sino también en otros países, están estrechamente relacionados con las perspectivas teóricas arriba enunciadas. Aparecen en la realidad educativa –y más precisamente escolar– mezclados y confundidos, de allí que en su análisis observamos cómo distintas perspectivas teóricas convergen, sin embargo, en prácticas similares.

ASIMILACIÓN: en las prácticas que hemos agrupado en la categoría de "asimilación" o la negación del "otro", se evidencian los supuestos teóricos del modelo "monocultural". Desde esa perspectiva, estas prácticas –muy presentes en las escuelas argentinas de los siglos XIX y XX, de las cuales aún hoy encontramos rastros– se caracterizaron por negar el derecho a la diversidad. El alumno no podía, ni debía, "apartarse" del modelo de "ser" (modelo patriarcal occidental); por lo tanto, para "ser" debe "ser semejante", las diferencias de lengua, de cultura, de subcultura deben des-aparecer.¹⁰

Sin embargo, conjuntamente con esta visión uniformante coexistía también una concepción igualitaria, que podemos vincular con la perspectiva que Mary Nash denomina "multiculturalismo liberal" porque en el quehacer de la escuela normalista y especialmente entre sus docentes existía la creencia en que la diversidad comparte también una igualdad natural y una condición humana común. Y en la afirmación "estamos dedicados a trabajar en un mundo donde sólo existe una raza: la raza humana" (Nash, 1999) radica la visión positiva del docente en cuanto a las posibilidades de educabilidad del "otro". Se consideraba que potencialmente podía llegar a "ser", para ello sólo era necesario educarlo; esto implicaba, además, un reconocimiento a las posibilidades de integración social a través de la educación.

TOLERANCIA: a esta perspectiva la hemos denominado también desde las prácticas escolares como *gueto* educativo porque, si bien acepta la diversidad, acentúa en este reconocimiento la diferencia. Las prácticas educativas basadas en esta visión responden a la perspectiva teórica denominada por Nash (1999) como multiculturalismo esencialista de izquierdas; se exacerba una diferenciación que por un lado implica un reconocimiento y revalorización positiva y necesaria de grupos socioculturales históricamente discriminados, pero a su vez se genera distanciamiento y fragmentación de estos grupos con el resto de la sociedad, de allí la denominación de *gueto* como agrupamiento de los "diversos" –pero en es-

te caso como resultado de una discriminación invertida-. Surgieron así las escuelas de y/o para comunidades, en algunos casos como posibilidad de resistencia a la asimilación, con el mantenimiento de lenguas y tradiciones culturales. Desde las políticas públicas resultó una estrategia eficaz para mantener a los "diferentes" entre los "diferentes".

COMPENSACIÓN: desde ella se confunde la diversidad con la deficiencia y la carencia. Emanada de este tipo de respuesta al "otro", circula un concepto de uso frecuente en la sociedad y la escuela: el de "niño carenciado". Este estereotipo refleja lo parcialmente cierto. Existen carencias económicas innegables, pero estas carencias reales y objetivas son extendidas a todos los aspectos del niño, materiales o no, tales como sus afectos, sus posibilidades innatas, sus valores éticos y morales.

Desde esta visión, la escuela trata de "compensar" lo que "falta", proyectando la pobreza material al sujeto todo. De allí la visión del "otro" como desposeído de conocimientos, intereses, socialización primaria, organización familiar, interés por aprender. Mirada centrada en lo negativo, en el déficit de la diferencia.

Al respecto, Díaz-Couder (1998, 11) afirma: *"Cuando se trata de formular un perfil de los pueblos amerindios, las más de las veces el retrato resultante es de la carencia; carencia de recursos económicos y materiales, carencia de condiciones de higiene y sanitarias adecuadas, carencia de educación (y por tanto deficitarios culturalmente) e incluso carencia idiomática ('ni siquiera hablan español' o 'lo que hablan no es un idioma, es un dialecto'. De este modo la carencia aparece como uno de los rasgos principales de la indianidad"*.

Tras esta percepción, basada exclusivamente en la carencia a la cual es necesario compensar, está presente también un concepto más peligroso: la casi imposibilidad aceptada de que el "otro" llegue a "aprender" desde el modelo previsto por el sistema y consecuentemente pueda "ser" un "nosotros". Coincidimos con la afirmación de Bernstein (1998, 457): *"El concepto de 'educación compensatoria' contribuye a distraer la atención de la organización interna y del contexto educativo de la escuela para dirigirla hacia las familias y hacia los niños. Este concepto implica que algo le falta a la familia y, en consecuencia, al niño, incapaz entonces de obtener provecho de la escolarización. De esta concepción se deriva que la escuela debe 'compensar' lo que falta a la familia, y que los niños son considerados pequeños sistemas deficitarios"*.

Las prácticas educativas relevadas en múltiples investigaciones muestran que, en nuestro medio, la compensación de las carencias del alumno se realiza desde prácticas tales como: comedor escolar, ropero es-

colar y otras similares –basadas en la necesidad de asistencia– y, en el plano del aprendizaje formal: disminución de la complejidad y alcance de los Contenidos Básicos Comunes (CBC), privilegio de determinados contenidos en detrimento de otros, repitencia, agrupaciones por turno, grado y/o sección de grado de los alumnos con mayores dificultades, menores exigencias para la promoción. Estas prácticas, basadas en acciones difundidas y heredadas desde la práctica escolar, atraviesan todo el sistema educativo. Generalmente se utilizan como estrategias organizacionales para resolver un problema para el cual ni escuela ni los docentes fueron capacitados: reconocer la cultura-subcultura de los alumnos –menos evidente que la pobreza material–, y contar con criterios, estrategias e instrumentos para no reproducir desde el aula la exclusión social.

Equidad y compensación

Para comprender más profundamente el auge de las políticas compensatorias en la sociedad toda –vivas en el ámbito escolar como prácticas compensatorias–, deberíamos preguntarnos: ¿por qué esta idea de compensación parece más justa? Consideramos que esto se debe a la relación que aparece en el discurso político y social entre las políticas compensatorias y el concepto de equidad. En educación, la “equidad” aparece en la enunciación de las políticas educativas unida al concepto de “calidad”, y retomando su primigenio significado, evidencia la necesidad de una “justicia educativa” en términos sociales en los momentos de cambios en el sistema.

“Una de las ideas centrales de los procesos de transformación educativa ha sido la hipótesis según la cual la educación es un factor de equidad social” (Tedesco, 1998, 19).

La “equidad” tiene su origen teórico en el ámbito jurídico y aparece unida al concepto de justicia. El sentido de la palabra “equidad” se comprende más profundamente si tenemos en cuenta que comparte su raíz etimológica con el término “igual”, del latín *aequalis*, raíz que también conforma la palabra “adecuar” proveniente de *adaequare* (igualar). Aristóteles dice: *“La naturaleza misma de la equidad es la rectificación de la ley cuando se muestra insuficiente por su carácter universal”* (Et. Nic., V, 14, 1137b, 26).

La mayoría de los autores considera a este concepto como una superación del concepto de igualdad, especialmente en lo que refiere a sus posibilidades de concreción y aplicación reales en la sociedad, basado no en una utópica igualdad general, sino en el logro de “equivalencias”.

Retomado este concepto en la obra de Rawls (1990, 32) –autor que constituye el fundamento teórico de la mayoría de los trabajos actuales sobre equidad–, la equidad se fundamenta en que:

1. *Toda persona tiene igual derecho a un régimen plenamente suficiente de libertades básicas iguales, que sea compatible con un régimen similar de libertades para todos y*
2. *las desigualdades sociales y económicas han de satisfacer dos condiciones. Primero, deben estar asociadas a cargos y posiciones abiertos a todos en las condiciones de una equitativa igualdad de oportunidades, y segundo, deben procurar el máximo beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad.*

En educación, equidad se refiere a “la distribución de los recursos educativos a la vez que al impacto diferencial que tienen los procesos, modelos e insumos en alumnos con características heterogéneas individuales, familiares, comunitarias o culturales” (Loera Varela, A., 1997, 58).

C. Braslavsky y S. Gvirtz (2000, 49) realizan un análisis sobre el surgimiento de la categoría de equidad ligada a la educación. Bajo el subtítulo “De la igualdad a la equidad”, argumentan que la igualdad desde mediados del siglo XIX hasta 1970 consistía en “ofrecer las mismas oportunidades de estudio a toda la población. Garantizar el acceso a formas homogéneas de educación, a un modelo de educación básica común para todos que permitiera la formación de ciudadanos”.

En los 80, los investigadores, influidos por las corrientes reproductivistas, reconocían las formas de discriminación del sistema educativo. Se creía, sin embargo, que el sistema podía cambiarse y democratizarse, sostienen las autoras. La democratización del sistema no podía consistir en dar a todos lo mismo, sino en el reconocimiento y el respeto a las diferencias.

La década del 90 se caracterizó por el intento de llevar a cabo esta democratización a través de rediseñar políticas educativas reconociendo y valorando las diferencias.

La democratización ya no es más vista como la puesta en práctica de estrategias para brindar “igualdad de oportunidades”, sino “oportunidades equivalentes”.

Al respecto, señalando la diferencia entre igualdad y equidad, Alain Touraine (1997, 262-263) afirma que: “Cuando se habla de igualdad, se introduce el principio de correspondencia entre derecho personal y organización social mediante la eliminación de toda referencia a situaciones sociales concretas, esto es, la aceptación de un ‘velo de ignorancia’ (...) La idea de equidad, al contrario, no sólo afirma el papel de las negociaciones y los contratos, sino que admite sobre to-

do la imposibilidad de definir una situación ideal y entrar en el dominio de lo universal y su reconocimiento por el pensamiento y las instituciones racionales".

¿Puede el concepto de "equidad" ser aplicado desde las prácticas compensatorias?

Éste es quizá uno de los dilemas actuales de nuestro sistema educativo. Se debería buscar "compensar la incapacidad secular del sistema educativo de dar igualdad de condiciones en la oferta" (Reimers, 1999, 131).

Para esto habría que reconocer y respetar las diferencias. La dificultad estriba entre reconocer y respetar. Porque, desde esta mirada de la compensación, se evidencia la persistencia de los supuestos del modelo "monocultural", especialmente los que aluden a la "carencia", al déficit, a lo que falta. Y, agregamos, gran parte de la sociedad percibe las políticas compensatorias como una carga, entre ellas el "asistencialismo" que se ha adueñado de gran parte de nuestras escuelas y está destinado a compensar a los "alumnos carenciados".

En síntesis, desde nuestra perspectiva, la visión compensatoria en educación es más negativa aún que la asimilación, porque la asimilación niega la diversidad, pero acepta la posibilidad de educabilidad e integración, mientras que la compensación reconoce la diversidad sólo como déficit y por lo tanto discrimina y excluye. Pues si se reconocen las diferencias sólo como déficit o como estigma, ¿cómo se las puede respetar y educar desde ellas?

Hasta aquí las respuestas que desde la teoría y la práctica se han dado a la multiculturalidad. Nos preguntamos si fueron totalmente negativas, o algunos de sus aspectos pueden ser revalorizados en la búsqueda de una nueva perspectiva superadora de las enunciadas que rescate los aspectos positivos de las corrientes hasta aquí enunciadas y desde una visión más compleja nos permita construir criterios para enseñar-aprender-enseñar en los desafiantes contextos complejos en los cuales la diversidad es un componente insoslayable. En el próximo capítulo presentaremos estos posibles abordajes.



NOTAS

1. El Observatorio inició su actividad a partir del Convenio (1997) entre el IRICE-CONICET, la OIE-UNESCO y el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Constituye la herramienta principal para la recolección y sistematización de datos acerca de la representación social de la escuela, el docente y el alumno según su grupo de procedencia. Está destinado a crear, reunir y tratar la información cuantitativa y cualitativa en forma regular y continua con el fin de ponerla a disposición de una formación docente no discriminatoria. Su sede es el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE). E-mail: irice@ifir.edu.ar
2. En adelante, para facilitar la lectura del texto, utilizaremos el genérico masculino, dejando constancia, sin embargo, de que su utilización, al no discernir entre el masculino y el femenino, forma parte del sexismo del lenguaje.
3. A partir de la Ley Federal de Educación 24.195, de 1993, aparece contemplada esta diversidad. Artículo 5, incs. a) (...) *fortalecimiento de la identidad nacional atendiendo a las idiosincrasias locales, provinciales y regionales (...)*; g) (...) *lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población (...)*; q) *El derecho de las comunidades aborígenes a preservar sus pautas culturales (...)*; art. 9: "El sistema educativo ha de ser flexible, articulado, equitativo, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades nacionales y la diversidad regional". Pero hasta el momento no se ha efectivizado en la formación de grado ni en la práctica institucional.
4. Ver al respecto "El ocultamiento como estrategia de pertenencia", en Maimone, M. C. y Edelstein, P., *Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo*.
5. Las investigaciones realizadas responden a diseños etnográficos y de investigación acción; la recolección de datos se realiza a través de la entrevista y la observación participante, y se triangula con el método de encuesta a través de cuestionarios que permiten una mayor extensión de la población. El Observatorio cuenta con la información suministrada por 493 padres de alumnos de escuelas de nivel primario (EGB) de Rosario y zona de influencia. Ver Sagastizabal, M. A., "Diversidad cultural y escuela: estereotipos y prejuicios. A estos padres no les interesa la escuela", *Perspectivas Educativas* N° 37, págs. 9-24.
6. Esta investigación tuvo lugar en la ciudad de Rosario (provincia de Santa Fe). Rosario, por su población (1.300.000 habitantes aproximadamente), su concentración económica y la importancia del sector servicios, se constituye en una de las ciudades más importantes de la Argentina. Su crecimiento estuvo vinculado al puerto como llave de acceso de la producción del litoral y de los países vecinos. Posteriormente, una importante obra vial la constituyó en el eje de flujos comerciales y de población entre el centro y norte del país y la ciudad de Buenos Aires, de la cual dista 300 kilómetros. Rosario es un punto de comunicación entre la capital, el interior y los países del Mercosur.
7. Se aplica una adecuación regional de los instrumentos elaborados por el proyecto "Basic Education for Participation and Democracy: Key Issues in Human Resources Development (Teacher and Multicultural/Intercultural Education)". Ver, para una descripción detallada del instrumento, Sagastizabal, Ma. de los Ángeles, "La diversidad socio-cultural en la educación: creación de un observatorio en la provincia de Santa Fe (Argentina)", *Cultura y Educación* N° 13-14, págs. 211-216.
8. De los 1.077 futuros docentes encuestados, el 94% procede de la clase media urbana, el 99% son mujeres y la edad del 85% de ellos se encuentra entre los 18 y 25 años. Los 24

I.F.D en los que cursan sus estudios de magisterio pertenecen tanto al ámbito de la educación pública de gestión estatal como de gestión privada confesionales y a distintas zonas geográficas de la provincia de Santa Fe, Argentina.

9. Las opciones presentadas fueron: Nivel socioeconómico de los padres. Falta de medios y material. Expectativas de los padres con respecto a la escuela. Alumnos demasiado diferentes en una misma clase. Nivel de instrucción de los padres. Inteligencia de los alumnos. Funcionamiento elitista de la escuela. Número demasiado elevado de alumnos por clase. Dificultades de los alumnos en su lengua materna. Formación y/o calificación de los maestros. Diferencias entre vida escolar y familiar. Desfases entre el calendario productivo de los lugares de origen. Insuficiente manejo del castellano por parte de los alumnos.
10. Con respecto a la lengua, ver Di Tullio, A. L., *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*, especialmente la Tercera Parte, en la que se analizan las políticas lingüísticas en el sistema educativo, págs. 169-208.

11/11/15 - MIER MORCILORA

CAPÍTULO 3

Hacia la construcción de una mirada compleja

Integrando los aportes de los diversos modelos para atender a la multiculturalidad

La crisis paradigmática que vivimos en la actualidad se advierte cuando las conceptualizaciones construidas hasta ahora explican parte de los hechos o acontecimientos, pero no el todo. Cada una de ellas da cuenta parcialmente de los fenómenos de la realidad, pero no posibilitan una mirada profunda, integradora. Son visiones reduccionistas, simplificadoras, parcialmente ciertas. A pesar de su multiplicidad, son insuficientes y, a pesar de provenir de diferentes corrientes teóricas o ideologías históricamente enfrentadas, contienen elementos coincidentes.

Si las consideramos como antagónicas, debemos optar por una u otra, pero esta elección nos lleva a mutilar la comprensión de la realidad, porque, aunque no acuerde totalmente con determinada línea teórica, de ella provienen conceptualizaciones que son valiosas para el conocimiento.

¿Por qué entonces esta necesidad de elegir una y descartar otras? ¿No es posible rescatar aquellos aspectos que permiten conocer, comprender y operar en la diversidad? ¿Por qué considerarlas opuestas, antinómicas, tesis y antítesis? ¿Por qué no complementarias, vinculadas por una relación dialógica que no siempre supone una síntesis?

La pregunta que surge de todo esto es: ¿por qué no aceptar el concepto de "multiculturalidad", de pluralismo, de re-conocimiento del "otro" también en el campo de la producción y transmisión de conocimiento?

Acordamos con la necesidad de la construcción de un nuevo paradigma desde el rescate de los aspectos positivos de cada una de las distintas posiciones para construir una visión superadora, integradora de aportes, y no descalificadora de todo lo producido anteriormente, aplicando a la realidad multiparadigmática los mismos principios que enunciábamos para la realidad multicultural.

Apliquemos estos conceptos a las respuestas que se han dado a la diversidad cultural en el sistema educativo y que hemos analizado en el capítulo anterior.

Aportes de cada uno de los modelos analizados

1. **Monoculturalismo.** El aporte al multiculturalismo de esta visión de la asimilación radica en que muestra que existe una cultura dominante, hegemónica y que fuera de ella —es decir, sin manejar sus códigos— son muy remotas las posibilidades de participación social plena. Por lo tanto, en el proceso de enseñanza, estas construcciones culturales no pueden estar ausentes, es más, se constituye en un derecho de los alumnos apropiarse de ellas.
2. **Monoculturalismo liberal y multiculturalismo pluralista.** Posibilita la comprensión de la diversidad desde sus dos componentes: semejanza y diferencia. Consideramos que no se puede comprender la diversidad exclusivamente desde uno de ellos, exacerbando la semejanza o acentuando la diferencia. En consecuencia, orienta en la revalorización de otros modos de relacionarse con el mundo, modos que pueden y deben dialogar a través de las semejanzas sin desconocer las diferencias.
3. **Multiculturalismo esencialista de izquierda.** Destaca la relación entre diversidad y desigualdad, propiciando una búsqueda de igualdad para los excluidos de la sociedad. Posibilita la revalorización de los diversos orígenes socioculturales y étnicos a través de transformar el estigma en blasón. Genera una visión positiva de la diferencia, sin la cual es imposible aprender-enseñar-aprender en contextos complejos; nos impulsa en una búsqueda no sólo de respeto por la diferencia sino de justicia social, de abogar por la necesidad de reconocimiento de derechos históricamente negados.
4. **Multiculturalismo teórico.** Como corriente centrada en el análisis del poder, del conflicto social, enfatiza la interrelación entre poder, identidad y conocimiento. Estos tres factores claves deben ser tenidos en cuenta en todo proceso de enseñanza-aprendizaje-enseñanza. Sus conceptualizaciones posibilitan un estar y hacer crítico, no inocente, reflexivo sobre el papel que cumple la educación en la sociedad en términos de poder. Especialmente sobre las implicancias sociales de la tarea docente, alerta sobre los peligros del reproductivismo social.

La educación intercultural como propuesta

Trabajar en contextos sociales complejos es difícil y riesgoso. Riesgoso porque expone a nuevos caminos, por lo tanto inseguros. Difícil, porque muy probablemente llevará a equivocaciones. Pero, como en todo proceso de aprendizaje, los errores son inevitables y posibilitan nuevos aprendizajes. Para ello hemos señalado algunas guías, entre otras un método, un "cómo hacer" a partir de saber que no se debe rechazar todo lo anterior, pero tampoco persistir en mantener modalidades de enseñanza que no producen los aprendizajes esperados y deseados. El camino propuesto es una invitación a examinar, a reflexionar sobre los aspectos de los modelos anteriores y a partir de esta reflexión crítica seleccionar aquello que se puede rescatar, resignificar. Se trata de trabajar no sólo con lo nuevo, sino de reconocer las permanencias profundas, a veces expresadas en nuevas formas de acción.

De los modelos agotados se pueden rescatar los aspectos positivos, como se ha hecho con los modelos que históricamente respondieron desde la escuela a la atención a la multiculturalidad.

Existe una corriente denominada educación intercultural que responde a la multiculturalidad posmoderna. Desde ella proponemos integrar los aportes de las corrientes arriba mencionadas.

La educación intercultural propone una mirada de la pluralidad cultural como una riqueza, aprecia en el mundo de lo humano, en el mundo de la cultura, su pluralidad de expresiones, las valora como una sobre-abundancia.

Por lo tanto, intenta capitalizar esta multiplicidad de miradas presente en toda sociedad y especialmente en el mundo de la enseñanza recordando que la diversidad engloba dos conceptos: semejanza y diferencia.

Esto nos ayuda a no pasar de un extremo al otro, tendencia actual en el discurso educativo; una atención excesivamente centrada en las diferencias imposibilita y dificulta trabajar también desde las semejanzas. Justamente son estas semejanzas las que le otorgan a la educación su carácter social.

Desde la semejanza, responder a la diversidad cultural del alumno reconociendo sus potencialidades, apostar a que puede, a no mirarlo exclusivamente desde sus carencias materiales. Esto no quiere decir que estas carencias se desconozcan y no se trabaje para paliarlas en los niveles individual y social.

Respetar su diferencia, pero no aislarlo en ella, incluyéndolo en un *gueto*, ni fuera ni dentro de la escuela. Fuera de la escuela, como el "marginado", el "villero", el "cabecita". Dentro de la escuela, ubicándolo en

grupos homogéneos, en la división de los revoltosos o repetidores, en la sección de los lentos, en el turno de los "mejores". Reconocer su diferencia para –desde el respeto y la comprensión de ella– construir un diálogo a partir de las semejanzas.

Construir este diálogo intercultural cimentando códigos comunes que nos enriquezcan reconociendo nuestras diferencias y que nos acerquen reconociendo nuestras similitudes. Justamente, la metáfora de la interculturalidad es el diálogo.

Construir un diálogo. Pero sin pensar exclusivamente en el lenguaje oral o escrito, hay muchos otros modos de comunicarse. Tratemos justamente, en este enriquecimiento a través de la diversidad y la multiculturalidad, a partir de la necesidad común de comunicarnos, de diversificar los códigos; usemos aquellos que sean significativos para el "otro"; reconozcamos todo lo que se puede decir, expresar, a través de la música, del baile, de la pintura, del arte, de la computadora, lenguajes tan importantes en la vida cotidiana.

Incorporemos la tecnología a este diálogo porque, a través de ella, el "chateo", la lectura icónica, la composición de imágenes, del hipertexto, el juego virtual, el sonido, pueden lograrse nuevas formas de comunicación, de enseñanza y aprendizaje mutuo, que permiten incorporar a la escuela importantes competencias cognitivas y procedimentales propias del mundo del alumno.

En síntesis, no quedarse con una mirada simplificante de la realidad sino, justamente desde la comprensión de su complejidad, rescatar todos los elementos que puedan ayudar en la difícil tarea de aprender y enseñar.

Enseñar y aprender hoy significa poner en relación viejos y nuevos paradigmas, para ello, retomemos el concepto de sistema abierto en relación con la institución educativa.

La escuela como sistema abierto

Tradicionalmente, la escuela ha sido enseñada a los docentes en ejercicio –y actualmente a los futuros docentes– como un sistema cerrado, su tiempo y su espacio así lo han sido.¹ Curso lectivo con fechas inamovibles, espacios edilicios cerrados, con grandes muros, sin ventanas abiertas al entorno, espacios curriculares múltiples, sucesivos y cortos; contenidos curriculares que evolucionan cronológicamente, muy distanciados de los cambios científicos y sociales y que llegan a las aulas y los libros de texto varios años después que a los medios de comunicación.

Cuando la escuela ha sido objeto de estudio desde esta visión de sistema cerrado, se lo ha hecho describiendo y analizando cada uno de sus elementos constitutivos: los docentes, los alumnos, los padres de los alumnos, la gestión directiva, el currículo, etcétera. En esta mirada reduccionista de la escuela se pierde la interacción y las interrelaciones surgidas entre todos sus componentes; se analizan los problemas curriculares, o de gestión o de rendimiento de los alumnos, como objetos aislados unos de otros.

El sentido común, la experiencia docente y el trabajo de investigación muestran que todas estas cuestiones están íntimamente relacionadas. Esta relación se evidencia claramente cuando se trabaja desde la investigación-acción.

La idea de sistema cerrado, en lo referido a la escuela, como un sistema autónomo, aislado del medio, genera el análisis de los problemas escolares y educativos como si sólo se produjeran en este ámbito, y así pasan a preocupar la "violencia en la escuela", la "drogadicción en la escuela", "el desinterés de los padres de los alumnos por participar en la escuela", como si fueran fenómenos que sólo y exclusivamente se produjeran en la escuela. No se perciben relaciones, ni para el análisis de los problemas, ni para posibles líneas de acción con el contexto social. Del mismo modo opera el desconocimiento de la subcultura a la que pertenece el entorno familiar del alumno, y también de actividades que desarrollan otras instituciones presentes en el medio. Los tiempos escolares y los tiempos sociales aparecen divorciados, la "*colonia' resulta el mecanismo necesario en el nivel primario para contener a los hijos de padres que tienen no mucho más de una semana de vacaciones en una sociedad donde el trabajo de la mujer, la madre, es muchas veces el sostén familiar*" (Sagastizabal, 2000).

Desde esta perspectiva de la institución escuela como sistema cerrado, cada nivel, modalidad, institución e incluso turno escolar se transforma en un universo aislado. También se aísla la actividad docente de la formación docente recibida, como si los institutos de formación docente no fueran parte de ese sistema educativo conformado y conformador de todos los niveles y modalidades; en consecuencia, no existen interrelaciones productivas entre los diversos niveles del sistema educativo.

Surgen así en la sociedad interrogantes como "¿la escuela media capacita o no a los alumnos para el ingreso universitario?" El ejemplo muestra que la problemática es atribuida exclusivamente a un nivel del sistema y no es vista como un problema de la sociedad.

En cambio, desde una concepción de la escuela y de la universidad como organización y sistema abierto debería haberse planteado el pro-

blema claramente en los ámbitos del sistema educativo y de la sociedad en su conjunto: ¿cuáles y por qué determinadas competencias y conocimientos son necesarios para acceder a determinadas carreras y facultades? Esto conllevaría a una reflexión teórico-epistemológica entre competencias, conocimientos y práctica profesional, aún pendiente.

Cierta mirada mutiladora de la realidad educativa en la que todos hemos aprendido y enseñado se refleja incluso en algunos comportamientos de los docentes. A modo de ejemplo, mencionamos la dificultad para transferir las experiencias escolares que muchos docentes hemos vivido como padres o madres de alumnos de otras escuelas a las propias prácticas docentes en la escuela en la que nos desempeñamos. También lo difícil que nos resulta analizar e integrar nuestros comportamientos como alumnos de postítulo o posgrado en una reflexión metacognitiva que enriquezca la comprensión de los comportamientos de nuestros propios alumnos en situaciones propias del aprendizaje, tales como la asistencia, la evaluación el trabajo en grupo que nos posibilite problematizar y mejorar nuestra actividad docente. O el análisis metadidáctico de las diversas modalidades de enseñanza de los docentes de los postítulos o posgrados y las interacciones que generan para transferirlas o no a nuestro quehacer de enseñanza.

Desde el concepto de sistema abierto, debemos integrar no sólo los elementos constitutivos de la escuela entre sí para conocerla y comprenderla, sino también ponerla en relación dialógica con otros sistemas.

Así, la institución educativa debe ser pensada en relación con un sistema educativo conformador a su vez de un sistema político y social. Sistema conformador y conformante de una sociedad nacional integrada a un sistema internacional. A esta visión sincrónica, para lograr una mejor comprensión debemos incorporarle una mirada histórica, en el sentido de un proceso conformado por tiempos anteriores y conformador de tiempos futuros. Desde esta visión complementaria e integradora podremos comprender, y por lo tanto operar, cambios y permanencias.

La escuela como un sistema de sistemas –con un contexto que no sólo la “alimenta” sino que es conformativo de esta organización– se constituye en otro de los criterios para trabajar en contextos complejos.

Podremos así comprender que el medio, el ambiente en el cual desarrolla su actividad la escuela no debe, y de hecho no lo hace, quedar afuera. A pesar de los intentos de algunas instituciones para poner “barreras” al entorno sociocultural, es imposible evitar que el mundo posmoderno complejo actual ingrese dentro de la escuela, ya sea a través de su aceptación o de su rechazo desde normas que tratan de ponerle “límites”.

Los docentes y los alumnos vivimos en el mundo posmoderno. Por lo tanto, debemos enseñar para que las nuevas generaciones puedan actuar y comprender ese mundo sin renunciar a los valores constitutivos del nivel ontológico.

Dejar fuera de la escuela aquellos cambios culturales asociados a este mundo, no "verlos", hacer como que "no pasan", genera sentimientos y comportamientos contradictorios, conflictivos en los niveles personal y social. Esto se puede ver en cosas muy simples como son las prohibiciones para usar determinada vestimenta o adorno. Esto sólo provoca un rápido cambio de aspecto en la puerta de la escuela, cuando se "sale" del "sistema cerrado" al mundo, a la realidad, a la que se vuelve apresuradamente apenas suena el timbre. Un comportamiento altamente significativo para comprender este divorcio de la escuela con el mundo. ¿Desde esta perspectiva de sistema cerrado, cómo educar para el mundo de la vida?

El concepto de sistema abierto permite encontrar un equilibrio entre sistema y medio: el ambiente es íntimo y extraño, y a la vez constitutivo, por lo tanto no puede ser ignorado, no se puede trabajar como si no existiera. Porque en este caso ocurre que tendremos alumnos con saberes e intereses divididos, fragmentados, mutilados, que saben y hacen cosas para la escuela y saben y hacen cosas para la vida extraescolar, sin que la mayoría de las veces exista continuidad, complementariedad, articulación entre una y otra.

A la frase tradicional de la "escuela prepara para la vida", se respondió: "no, la escuela no prepara para la vida, la escuela es la vida".

A esto agregamos que, en la vida de un niño o de un adolescente, la escuela tiene un lugar muy importante. Constitutiva de su presente y conformadora de su futuro, para que esta experiencia tenga la significación social que históricamente ha tenido –y a la cual no podemos, ni debemos renunciar–, es necesario articularla con la realidad que se vive fuera de la escuela.

Pero ¿cómo aceptar, e incorporar este mundo postmoderno sin caer en un relativismo extremo donde "todo vale"? ¿Dónde poner ciertos límites? El tema pasa justamente por reflexionar en los sustentos más profundos del nivel ontológico. Es necesario re-venir, en el sentido de volver a ver, los valores que sustentan la educación.

Para ello tengamos presente que el devenir histórico se construye con cambios, pero también con permanencias. Esto se logrará si, para encontrarlas, ahondamos en la superficie de los comportamientos diferentes.

Multiculturalidad, interculturalidad y relativismo en la práctica docente

La antropóloga González Echevarría (2003) advierte sobre el uso extremadamente generalizador del concepto de relativismo cultural y señala que, de las cuestiones a debatir en torno al relativismo, la que aparece más clara es la que refiere a la necesidad de poner entre paréntesis las preconcepciones propias para lograr un acercamiento a otras culturas. Es necesario ser conscientes del relativismo cultural, del etnocentrismo. Acordamos con esta autora en que la dimensión ética del relativismo es la que ha suscitado más críticas y debates. Así se ha acusado a la antropología y su relativismo cultural como una aceptación acrítica de "aspectos siniestros" de una cultura o a una imposibilidad de comunicación intercultural si consideramos que todos los juicios están mediados por una cultura. González Echevarría afirma que comprenderlo todo no es perdonarlo, pero que "entender añade racionalidad a los juicios", como también lo señala Geertz (1984), citado por ella.

En síntesis, manifiesta que está de acuerdo con el relativismo cultural anti-etnocéntrico, pero no con el relativismo ético: *"Una cosa es que la moral sea relativa y otra que aceptemos cualquier moral"*. Entender los juicios éticos de cada cultura no significa hacerlo acríticamente. En la interacción multicultural, los miembros de una cultura pueden conocer y aprender de otras y también realizar una autocrítica que posibilite la modificación de ciertas formas de comportamiento.

Según nuestro punto de vista, el límite de aceptación moral está dado por aquellas pautas culturales que atenten contra la dignidad de la persona. En este sentido, el relativismo cultural extremo imposibilitaría la educación intercultural, que parte del siguiente principio axiomático: *"La dignidad de la persona como fuente de valores que se manifiesta, eso sí, con perfiles propios en cada cultura"* (Gómez Vázquez, 1994, 16).

Relativizar no significa aceptar incondicionalmente, sino comprender. Esto se logra a través del conocimiento del significado que cumple en determinada cultura un rasgo cultural. *"Para los maestros, la educación intercultural debe incluir una información sobre las culturas no solamente de tipo descriptivo, sino sobre todo de tipo genético y explicativo (...) Podrían así aparecer muchas similitudes, frente a problemas análogos, en las reacciones colectivas de las comunidades: lo que ayudaría a hacer desaparecer ciertos estereotipos, ciertos complejos de superioridad o de inferioridad de unos y de otros"* (Cammilleri, 1985, 161).

En este sentido, los aportes de la antropología son instrumentos conceptuales indispensables para la formación docente intercultural, pues sólo podemos interactuar, aceptar al "otro", cuando lo comprendemos y valoramos despojados de etnocentrismo, para así "entender" su mundo, que no significa aceptarlo sin cuestionamientos éticos.

"Ser relativista no supone carecer ni renunciar a los principios y valores que nos son propios, no significa ignorar las enormes diferencias cuantitativas que existen todavía hoy en el mundo; no supone caer en una especie de agnosticismo cultural que conduzca a una crisis interna, a un desapego o indiferencia respecto de lo que es nuestro y de lo que ya no podemos prescindir sin desgarrarnos por dentro. Ser relativista desde la posición de la antropología cultural implica, especialmente y sobre todo, aceptar de buen grado la rica y jugosa variedad de la cultura humana representada por un mosaico de culturas; implica, como consecuencia necesaria, sentir un gran respeto por las formas de vida de los demás, y nada puede aumentar más el respeto que el conocimiento mutuo, la introducción en otros mundos culturales con objetividad y hasta con afecto. Ninguna ciencia como la antropología cultural puede llevarnos mejor de la mano en este camino de penetración en otras culturas y en este intento de explicación desde dentro, porque esto es en definitiva el relativismo cultural y la misma esencia de la tarea antropológica" (Jiménez, 1979, 156).

Esta apertura a "otros mundos" permite comprender al hombre como un constructor de culturas y sociedades, semejantes por su carácter humano y diferentes por sus múltiples plasmaciones; se constituye así en un conocimiento integrador porque, al relevar la inmensa gama de lo cultural, las posibilidades de adaptación, creación y recreación, tanto en el mundo material como simbólico, permiten dimensionar al "otro" como una expresión de las múltiples manifestaciones posibles del hombre que, por lo tanto, enriquecen el patrimonio cultural, en general y en particular.

La diversidad cultural implica un estar y relacionarse con el mundo desde distintos ángulos, desde diferentes perspectivas, estas otras perspectivas amplían y enriquecen la propia. La enriquecen al relativizarla, pero también al profundizarla. La propia cultura adquiere mayor significación por su confrontación con otras, adquiere otra dimensión cuando, además, se reflexiona acerca de la historicidad de determinados aspectos culturales, vividos como "eternos".

Este "comprender comprendiéndome" fue una de las experiencias alcanzadas tanto en las investigaciones como en los cursos de capacitación destinados a docentes en ejercicio. Conceptos tales como cultura, subcultura, cosmovisión, orientación de valor, etnocentrismo, relativis-

mo cultural, entre muchos otros, resultan conceptos fundamentales para ser transferidos al docente que debe actuar en medios multiculturales.

Si bien los conceptos antropológicos son básicos para la formación y reflexión, el desafío de la formación del maestro intercultural es múltiple porque no sólo estriba en generar un cambio de apreciación y actitud ante lo "extraño" y "desconocido", transformándolo en cercano e inteligible. Esta conceptualización antropológica básica es un importante fundamento para el análisis e interpretación del diagnóstico sociocultural de la comunidad y su relación con la práctica educativa.

A modo de ejemplo, señalamos un aspecto que resulta relevante para la acción docente: la "orientación temporal".

Se comprende la vida centrada en el presente de la mayoría de las familias de los alumnos de escuelas urbano marginales cuando se la compara con la vida orientada hacia el futuro, propia de la clase media urbana de nuestra sociedad. Esto permite profundizar algunos conceptos o vivencias individuales, insertándolas en un marco de conocimiento general, y llegar a una comprensión del significado.

Significaciones que caracterizan el quehacer humano, ya que los seres humanos actúan ante las cosas sobre la base del significado que estas cosas tienen para ellos y esta atribución de significados es un producto de la interacción social (Blumer, 1969).

El desarrollo del concepto de cosmovisión en el que *"la forma de percibir el tiempo revela numerosas tendencias fundamentales de la sociedad y de las clases, grupos e individuos que la componen. El tiempo ocupa un primer plano en la 'concepción del mundo', que caracteriza a tal o cual cultura (...). Si es cierto que la cultura es la segunda naturaleza del hombre, no es menos cierto que no podemos entender un tipo de estructura particular e histórica de la personalidad humana sin haber estudiado las formas de percibir el tiempo inherentes a cada cultura"* (Gurevitch, 1979, 268 y 260).

Por lo tanto, *"parece oportuno captar el fundamento último de la diversidad de ritmos de vida, el pensamiento y la acción, puesto que esa diversidad solamente representa un obstáculo para la comprensión cuando su razón de ser permanece oculta"* (Ricoeur, R.; Larre, C. y otros, 1979, 9).

Se analizó, a través de los diversos autores citados, la orientación en el tiempo de la acción humana. La orientación que prevalece entre las maestras –y que la escuela transmite como institución– es la de una acción en el tiempo orientada hacia el futuro, mientras que entre los padres y alumnos se orienta hacia el presente. Estas concepciones diversas del tiempo, unidas a la concepción de naturaleza humana (educabilidad, destino prefijado, entre otras) con una visión más fatalista por parte de

los padres, permitió el abordaje de la "buena o mala suerte", de las supersticiones y cábalas y, subsecuentemente, del tiempo y espacio cerrado que les otorgan significación y potencial efectividad, como conservar objetos o reiterar acciones y situaciones, aun aquellas que la primera vez fueron casuales, para obtener nuevamente los mismos resultados, en una suerte de "eterno retorno".

Esto develó la causa de determinados comportamientos y actitudes, presentes en la mayoría de los seres humanos, con mayor o menor preponderancia en relación con determinadas circunstancias sociohistóricas y culturales. Pues *"el tiempo lineal es una de las formas posibles del tiempo social, que solamente se impuso, en cuanto sistema único de recuento, en la región cultural europea"*.

Se resignificaron, con respecto a la concepción del tiempo, prácticas vigentes en cuanto al festejo de determinados acontecimientos, de determinados hitos o fechas personales, sociales, religiosas. Se rescató el porqué de estas prácticas y la visión del tiempo que implican, la relación entre mito y rito.

Este tratamiento del "tiempo" como concepto cultural, permitió comprender que *"el tiempo social no comporta solamente una diferencia entre las diversas culturas y sociedades, sino diferencias, también, dentro de cada sistema socio-cultural, en función de una estructura interna (...) En otros términos, existe siempre en la sociedad no un tiempo cualquiera, único y 'monolítico', sino toda una gama de ritmos sociales condicionados por las leyes de los diferentes procesos y por la naturaleza de los diversos grupos humanos"* (Gurevitch, 1979, 274).

En síntesis, se trató de transmitir a los maestros que *"la finalidad de la antropología consiste en ampliar el universo del discurso humano, comprender la cultura de un pueblo supone captar su carácter normal sin reducir su particularidad"* (Geertz, 1995, 27).

Criterios para la acción docente en una sociedad compleja

Lo hasta aquí recorrido –la crisis paradigmática, la diversidad como característica de la postmodernidad, las respuestas teóricas y prácticas que se le han dado al problema de la diversidad cultural, la propuesta intercultural como diálogo y la necesidad de concebir las escuelas como un sistema abierto en relación con una comunidad, la mirada contextualizada de una escuela conformada y conformadora de una realidad en la que está inserta– lleva a adoptar una metodología particular.

El criterio metodológico principal parte de la necesidad de establecer un diálogo. El único modo en que se puede generar el diálogo es escuchando al otro. Muchas veces, el "otro" es el gran silenciado.

Un subsecuente criterio metodológico vinculado con el anterior es el abandono de supuestos como certezas, no dar por sabido lo que el "otro" –tanto el alumno, como la familia, los docentes, los directivos– desea, ofrece, necesita o tiene.

A partir de estos criterios-base, presentaremos otros criterios para trabajar en contextos multiculturales. No son los únicos posibles, aunque desde la experiencia podemos afirmar que han resultado operativos. Su presentación enfatizando dimensiones de la comunidad educativa, no supone necesariamente una secuenciación determinada, ni una clasificación excluyente. Se trata de una enumeración de aspectos que se solapan, se integran, se complementan. Justamente su entrelazamiento permite construir un entramado de acciones posibles.

Desde el docente

Es importante:

- Asumir una actitud de respeto por el otro, de apertura, de comprensión de que lo humano puede expresarse de muchas maneras. Escuchar al otro con humildad.
- Reflexionar críticamente para analizar los propios comportamientos y los de todos los miembros de la comunidad educativa para saber cuándo realmente es necesario "poner límites" a situaciones que lesionen la dignidad humana, que atenten con derechos humanos vinculados con valores "no negociables", tales como el derecho de aprender, el derecho de enseñar, el respeto a la identidad, la descalificación de la persona, entre otros.
- Reflexionar sobre la propia cultura, lo que lleva a desnaturalizar estereotipos y prejuicios. Analizar los estereotipos o prejuicios que circulan en la cultura escolar no sólo sobre los alumnos y su entorno familiar, sino también sobre los otros docentes, sobre los docentes de determinadas áreas. Abrir este diálogo, abrir este sistema, abrirlo hacia adentro y abrirlo hacia fuera.
- Integrar la experiencia de vida personal a la docencia. Ponerse en el lugar del "otro" como hijo, como padre, como vecino, como miembro de la comunidad.

Si se busca superar la visión de la escuela como sistema cerrado, no se puede analizar la realidad educativa exclusivamente desde el rol docente, mirando hacia adentro. Se debe articular esa mirada con el "hacia fuera", con el medio que le es a la vez íntimo y extraño, pero también constitutivo. En las sociedades complejas es necesario incorporar la apertura de vincular la propia experiencia en los múltiples roles que cotidianamente ejercemos y que suponen diferentes interacciones para enriquecer este quehacer educativo complejo.

Desde lo contextual

Es importante:

- Re-conocer la cultura del contexto. En las sociedades complejas no hay contextos homogéneos ni estáticos. El dinamismo de los cambios obliga a volver a conocer con profundidad el contexto en el cual está operando la escuela. No sólo el medio –la ciudad, el barrio o el pueblo y el paraje en el que está ubicada geográficamente la escuela–, sino también la cultura del o de los grupos socioculturales de los cuales proviene la matrícula que ella tiene. También es necesario relevar la cultura de la comunidad educativa en su conjunto, de los docentes que comparten la tarea.
- Caracterizar con profundidad la cultura del alumno, de su familia, conocerlo socioculturalmente, no caracterizarlo exclusivamente desde lo socioeconómico. La homogeneidad ya no existe, ni aun dentro de una clase social, por eso nos referimos a grupo sociocultural en el nivel ontológico y no a clase social, éste es un concepto necesario, pero insuficiente para caracterizar la heterogeneidad sociocultural postmoderna.

Desde la organización educativa

Se debe:

- Flexibilizar la organización. Generar espacios y tiempos acordes con los sociales, diferentes, flexibles. La escuela está organizada hoy con un tiempo disciplinar a trasmano de los desarrollos epistemológicos. Cómo complejizar, realizar inter o transdisciplinariedad si cada disciplina cuenta con 40 minutos. Así, el alumno cada 40 minutos abandona una asignatura y entra en otro campo de conocimiento no rela-

cionado con el anterior. En una mañana o en una tarde hace un recorrido por cinco o seis disciplinas fragmentadas, con contenidos no relacionados entre sí. Flexibilizar horarios, tiempos. El tiempo escolar, como hemos señalado, tampoco es acorde con el tiempo social. Debemos repensar los tiempos y acciones institucionales y para ello la escuela puede valerse de las vinculaciones interinstitucionales.

- Establecer vínculos con otras instituciones. Esta relación entre la escuela y otras organizaciones surge muchas veces como una demanda formal del PEI (Proyecto Educativo Institucional), pero en la realidad es una necesidad. No se puede trabajar con las múltiples problemáticas que aparecen en la escuela como una institución aislada. Históricamente se compartió la responsabilidad educativa con la familia. Ahora, además de apoyarse en la familia, debe hacerlo en otras instituciones: asociaciones vecinales, clubes barriales, ONGs, instituciones especializadas. Es necesario construir nuevos espacios académicos y educativos. Aprovechar la oferta de educación no formal que dan otras instituciones. ¿Cuánto se aprende en un museo?, ¿cuánto se aprende en un zoológico?, ¿en una reserva?, ¿cuánto se aprende en la calle?
- Incorporar la investigación-acción² como estrategia-conocimiento, posibilitadora del cambio.

“La investigación ofrece un importante potencial de construcción de conocimiento. La investigación, esa forma de captar la realidad de relaciones sociales, de subjetividades e intersubjetividades, plantea un desafío importante al esencialismo, a la homogeneización y a la victimización de los grupos y las personas. Por medio de la investigación de procesos de socialización y escolarización se logra explorar realidades concretas como también autoexploraciones personales que llevan a la reflexión, a la toma de distancia, a la empatía y al compromiso, tan útiles en la construcción in situ de ideas apropiadas a cada contexto y con potencial de ser traducidas a un lenguaje técnico concreto pero no simplista” (Calla Ortega, 2004, 129). Para lograr un conocimiento y autoconocimiento comprensivo y profundo, es importante indagar más allá de las conductas observables: relevar demandas, expectativas, deseos, intereses de familias y alumnos. Conocer semejanzas y diferencias, para explicitar valores y propósitos que guíen la acción educadora y, de ese modo, construir espacios de acción y de sentido compartidos. A estos fines, la investigación-acción se constituye en una herramienta insustituible.

- Valerse de métodos y técnicas participativas.³ En este sentido, se considera al proceso aprendizaje como proceso social propio de la naturaleza humana, constituyendo la propia experiencia de participación

en el mundo. "El aprendizaje es un fenómeno fundamentalmente social que refleja nuestra propia naturaleza profundamente social como seres humanos" (Wenger, 1998).

La participación requiere de la selección e implementación de una metodología adecuada,⁴ la cual debe ser *interdisciplinaria*, es decir, que permita el trabajo conjunto de diferentes formaciones científicas y perspectivas técnicas, *multisectorial*, ya que la metodología debe dar lugar a prácticas intersectoriales entre múltiples actores, y *participativa*, porque los mecanismos participativos son fundamentales para equilibrar las diferencias y garantizar tanto la protección de los actores menos formados, como el trabajo conjunto equitativo entre diferentes actores (Poggiese, 2000). La inexistencia de mecanismos adecuados para canalizar los intereses y potencialidades de los miembros constituye un obstáculo importante para asegurar una eficaz participación de todos los grupos. Sin duda, no hay una metodología o técnica mejor que otra para lograr la participación; todo depende de las circunstancias de cada uno de los proyectos y su contexto, ninguna combinación de teorías y técnicas abarca la realidad total. El concepto de "mejor modelo" es un anacronismo. Creemos que el mejor modelo es un caleidoscopio. Todos trabajamos con los mismos fragmentos de vidrios de colores armando nuevos patrones a medida que ganamos experiencia. Creemos que el mejor modelo es el que encaja con sus objetivos, valores y capacidades (Weisbord y Janoff, 1995).

Desde lo pedagógico-didáctico

Es necesario construir:

- Adecuaciones curriculares culturalmente significativas a través de la valorización positiva de los saberes previos. Si desde la escuela no se valoriza lo que cada uno es y sabe, los gustos e intereses personales, se estarán negando la identidad y el derecho a ser de cada uno. De allí la importancia de reconocer y valorizar la lengua de cada grupo como posibilitadora de complejas expresiones.
- Articulaciones entre conocimientos culturales y escolares. Poner en relación los conocimientos resultado de la socialización primaria con los demandados por los currículos. Reconocer los saberes previos, reconocer la cultura del alumno y a través de estos contenidos generar nuevos aprendizajes. Reconocer, valorar y articular saberes no

significa de ningún modo no transmitir los contenidos universales que son patrimonio de la humanidad. Apropiarse del conocimiento producto de un esfuerzo milenario que llevó a la construcción del alfabeto –que es el contenido básico más indispensable que transmitimos en la escuela– es un derecho de todos los alumnos y las alumnas. Negar ese derecho es enseñar menos. No enseñar determinados saberes, presuponiendo que no serán comprendidos o que no serán necesarios para ciertos grupos, atenta contra la dignidad de la persona.

- Recursos didácticos contextualizados. El mundo cotidiano es rico y complejo, producto de múltiples interrelaciones. Los usos y costumbres, los utensilios, las comidas, el mundo cultural material y simbólico es de una complejidad tal –en cuanto a convergencia de factores históricos, sociales, tecnológicos, entre otros– que a partir de cualquiera de ellos podemos pensar en transmitir conocimiento altamente significativo para el alumno, desde el análisis de cualquiera de sus componentes, de un objeto, de un instrumento, de un juego, de un deporte, de preguntarnos sobre los contactos culturales y diversos aportes que se necesitaron para su existencia. A modo de ejemplo, se puede pensar en las reglas de juego como normativa ética, en la tecnología necesaria para su implementación, en su difusión, etcétera. Se puede pensar el fútbol como un problema de sociedad, excelente intersección de lo global y lo local –multiculturalidad en los componentes de un equipo, ciudadanías, problemas éticos y morales (doping, incentivos, derecho de pases), económicos, transnacionales, de medios de comunicación, de sentimientos nacionales de pertenencia, de simbología, de emblemas, de creación popular. La realidad en la que vivimos es tan rica que basta con tomar un plato de tallarines para desarrollar una clase de historia con esta visión integradora de problemas de sociedad: reconstruyendo el camino que se inició con Marco Polo a China y que terminó con el descubrimiento de América para poder agregar una salsa de tomate. Esto es contextualizar los recursos. No hace falta buscar cosas alejadas y abstractas, la realidad cercana es lo suficientemente rica y compleja como para flexibilizar y transversalizar contenidos actualizados y significativos, tanto para el alumno como para la sociedad. Basta con cambiar la mirada.
- Incorporación significativa de las nuevas tecnologías. Cambiar la mirada implica también ampliarla, mirando con nuevos ojos las nuevas cosas. Ya señalamos que la escuela como institución debe mantener una tradición de conocimiento, pero no debe ni puede, a costa de perder su función y su significación social, ignorar o desvalorizar los

nuevos conocimientos. Estamos ante una etapa en la historia de la razón científica en la que se abre un campo de conocimiento que podemos considerar como un nuevo dominio ontológico para la sociedad, la cultura y las transformaciones de la subjetividad (Vizer, 2003). Nos hallamos ante nuevas "fuerzas productivas" de producción simbólica: producción e intercambio de información, producción de conocimientos. De ahí la gran importancia que recibe actualmente el acceso a las tecnologías de información y comunicación. El uso de las nuevas tecnologías en la escuela –que es tomado como ejemplo por Morin y otros (2003, 36) para mostrar la diferencia entre estrategia y programa– nos sirve aquí también como reflexión acerca del uso que se le da a la PC en la escuela. Al respecto se dice que el criterio organizacional tecno-burocrático induce a los sujetos a una operatoria programática y mecánica, reduciendo su potencial estratégico (inscrita en la relación sujeto/computadora) a una mera optimización del uso de programas estandarizados. En realidad, se debería desarrollar un arte de pilotaje de las máquinas. Esto implica educar para la generación de estrategias y no para la manipulación mecánica de programas. Esta confusión se encuentra inscrita en el mismo diseño de los softwares.⁵

- Integrar las nuevas perspectivas epistemológicas en el proceso de aprendizaje-enseñanza-aprendizaje. A modo de ejemplo, y por las múltiples posibilidades que brinda en su uso didáctico, referimos a lo que se conoce como la *filosofía de la complementariedad* (Weisskopf, 1991, 95). "El físico Bohr introdujo este término, en el Congreso Internacional de Física en 1927. Su objetivo era dar una fórmula general que permitiera pensar adecuadamente la discordancia profunda que existía entre la representación clásica de los fenómenos físicos y su representación cuántica. Si se quiere comprender la naturaleza como un todo, hay que expresarse por medio de modos de descripción complementarios." El concepto de complementariedad de Bohr fue extendiendo su alcance más allá del marco de su presentación inicial a fenómenos biológicos, morales y políticos. Weisskopf (1991, 18) toma el ejemplo de una sonata de Beethoven para mostrar cómo se puede y se debe hacer uso de dos tipos de explicaciones complementarias, apropiada cada una de ellas al orden de fenómenos que contiene: la que emana de las ciencias de la naturaleza (en el suceso acústico y fisiológico) y la que proviene de la experiencia artística y estética. Pensemos esta visión complementaria de los fenómenos, que exige distintos tipos de explicaciones para su comprensión, como recurso didáctico. Si lo ponemos en relación con lo desarrollado en los

ALFONSO

ítem anteriores, podríamos construir conocimiento significativo en los niveles cognitivo y sociocultural, partiendo de cualquier objeto material o simbólico o de cualquier experiencia de la vida cotidiana, que se constituiría, desde esta nueva mirada, en un riquísimo contenido transversal inter-transdisciplinario. Para esto es necesaria la competencia epistemológica⁶ que permite al docente realizar una transferencia a la didáctica de los métodos de investigación, como se refiere a continuación.

- Transferir procedimientos propios de la investigación científica a la didáctica. De estos procedimientos se considera "la formulación de un problema" como el más significativo. Toda investigación debe iniciarse como búsqueda de respuestas a una situación problemática, formulada como una cuestión a resolver desde el conocimiento, conocimiento que puede posteriormente guiar una acción. Al respecto, es fundamental iniciar el proceso recursivo de enseñanza-aprendizaje desde preguntas problematizadoras, significativas en los niveles individual y social, tanto para los alumnos como para el docente y la sociedad en general, aun para aquellas cuestiones sobre las que no existe la certidumbre de una respuesta unívoca.

Desde conceptualizaciones tales como la de complementariedad, la visión problematizada de la realidad, en todos sus aspectos, cobra interés y sentido tanto para el docente como para los alumnos. A estos fines, como ya señaláramos en el capítulo 1, cualquier rasgo cultural material o inmaterial, se transforma en un importante recurso transversal y posibilita el abordaje interdisciplinario o transdisciplinario, tantas veces enunciado y pocas veces efectivizado en el aula. Así podemos, además, no sólo integrar el mundo de la vida del alumno, con toda su significación cultural, sino también romper las líneas, hoy ya muy difusas, entre las diversas ciencias. Para ello podemos partir, como mencionáramos, de preguntas que todos alguna vez nos hemos hecho, sobre el porqué de la existencia de un objeto físico o simbólico, sobre su funcionamiento, sobre su función, sobre su historia. Responder, por ejemplo, ante un artefacto de uso cotidiano: ¿cómo funciona?, ¿qué función cumple?, ¿por qué enfría, calienta, bate, licua, centrifuga o lava?, ¿cómo reproduce y traslada la luz, el sonido, el color, las imágenes?, ¿desde cuándo se usa?, ¿quiénes lo usan?, ¿por qué lo usamos todos o unos pocos?, ¿qué pasaba cuando este artefacto no existía?, ¿no era necesario? Y en este caso, ¿por qué no era necesario?, si era necesario ¿cómo se lo sustituía?, dónde y cuándo apareció?, ¿cuándo llegó a la Argentina y cuándo al lugar en que vivo?,

¿quiénes lo fabrican o fabricaban?, ¿quiénes lo vendían o venden, a cuánto?, ¿quiénes lo podían comprar?, ¿quiénes lo usaban?, ¿quiénes lo usan ahora?, ¿qué hacen hoy los que no lo tienen?, ¿por qué no lo tienen?, ¿qué ocurre con estos artefactos en otros países, en otras sociedades, los tienen, les interesan, usan otra cosa, por qué?, etcétera. Desde una simple plancha, lavarropas, botella de detergente, tenedor o escarbadientes, podemos abordar conocimientos significativos, interrelacionados e integrados que incluyen saberes de la física, la química, la biología, la naturaleza, la organización social, el proceso histórico, de múltiples situaciones socioculturales, políticas, económicas, contacto entre culturas y sociedades, medios de transporte, permanencia y cambio, etcétera.

El valor didáctico de estos abordajes, cobra toda su significación cuando:

- se parte de preguntas percibidas como interrogantes genuinos por los propios alumnos que permitirán que cada docente adecue las temáticas a los diversos años y ciclos del sistema educativo.
- la información es útil para dar las respuestas en la escuela en las horas de clase –no como tareas para la casa a cargo de los familiares–. Así el aula se convierte en un ámbito de búsqueda de información y construcción de conocimiento compartido, en un taller de aprendizaje colaborativo y cooperativo. Herramientas de este taller son los recursos tradicionales y las nuevas tecnologías;
- el docente guía, facilita, organiza, integra, pregunta y repregunta y ayuda al alumno a establecer las relaciones de sentido decodificando y valorizando la información obtenida;
- el docente ordena e integra estos saberes con otros conocimientos, en una red que le permita, conjuntamente con los alumnos, ir construyendo la urdimbre de los múltiples entramados que constituye el tejido de la sociedad compleja. Y por ende un recurso importante para atender a la diversidad.

En síntesis, desde un paradigma de la complejidad, todos los contenidos son transversales o susceptibles de transversalizarse; éste es uno de los posibles caminos metodológicos para aprender y enseñar en contextos complejos atendiendo a la diversidad, no como excepción, sino como norma de la conformación de la sociedad actual.

Esta posibilidad de abordar el proceso de aprendizaje-enseñanza-aprendizaje-enseñanza desde nuevos enfoques paradigmáticos inclusivos en todos sus niveles, porque lo son desde el nivel fundante, el onto-

lógico, se desarrolla más explícitamente en el apartado siguiente en relación con el abordaje de la enseñanza de la historia y posteriormente con el concepto de ciudadanía.

La enseñanza de la historia desde la complejidad

*"La ciencia en sí misma tiene necesidad de integración...
Una balcanización así aleja a la física, y a decir verdad a
todas las ciencias, de la filosofía de la naturaleza, que
intelectualmente constituye su meta y su significado."*

Isidor Rabi ⁷

Los nuevos paradigmas de enseñanza-aprendizaje se caracterizan por ser integradores, pero ¿qué es lo que debe ser integrado en el momento de enseñar?

No se podrá integrar a los alumnos y sus diversidades si no se parte de una concepción de ciencia integradora, que genere a su vez conocimientos integrados e integradores de las diversas realidades que están presentes en el mundo de la vida. Esta perspectiva diferente en el nivel ontológico es la que posibilita un abordaje de la multiculturalidad. Pues, como se señaló en el primer capítulo, es este nivel el que condiciona los niveles epistemológico y metodológico, no sólo en la investigación científica sino también en el proceso de enseñanza-aprendizaje-enseñanza.

Las dicotomías o antinomias, que han estado y están presentes en los diversos enfoques científicos, han fragmentado tanto el estudio de la realidad como también su transmisión a través de la transposición didáctica. Concebimos al conocimiento histórico como imprescindible para llegar a un "saber historia" en un sentido de posibilitar, tanto en el docente como en los alumnos y alumnas, una conciencia histórica que incorpore el proceso constructivo de la humanidad toda a lo largo del tiempo para comprender un aquí y ahora.

Se revisan para ello las antinomias presentes hasta ahora en la investigación y en la enseñanza de la historia, que han dificultado y en algunos casos obturado este modo de conocimiento, totalizador e incluyente.

Estos opuestos o antagonismos –que han estado presentes en la historia como ciencia o disciplina tradicional– resultan familiares, porque todos los hemos vivido y algunos los seguimos viviendo, ya sea como docentes o alumnos.

- **Pasado vs. presente.** Diacronía vs. sincronía. La historia como ciencia del pasado, pero ¿de qué pasado?, ¿lejano o muy lejano?, ¿o de un pasado relativamente cercano, pero no demasiado cercano?
- **Oralidad vs. escritura.** Documento escrito propio de la historia, la oralidad fuente para otras ciencias.
- **Historias vs. historia.** Historia particular o historia general, historia universal o historia nacional o historia local.
- **Análisis macro vs. análisis micro.** Historia política despojada de “personas” o estudio de la vida cotidiana de los diversos actores sociales.
- **Ciencia humana o ciencia social.** Mayor referencia al hombre desde un enfoque individual o en el estudio de la historia debe prevalecer un enfoque de lo social: esto nos conduce a otra antinomia.
- **Individuo o sociedad.** Historia conducida por protagonistas, héroes, próceres, dictadores, tiranos, o historia como un proceso de acontecimientos sociales despersonalizados, en el que los que alcanzan un papel protagónico son mero resultado de las corrientes que representan.
- **Cambio vs. continuidad.** Historia como una sucesión de cambios y por ende fragmentada en tiempos –prehistoria / historia antigua / edad media, moderna o contemporánea– y en países o espacios geográficos que entran y salen de escena según períodos. La continuidad, la permanencia ¿qué lugar ocupa desde este reconocimiento del pasado-presente-pasado, si tenemos en cuenta la brevedad temporal del presente?
- **Historia de una realidad fragmentada o de una realidad integrada.** Historia política, historia social, historia económica o simplemente historia.

Estas antinomias, como indicáramos, ponen en relación los niveles ontológico y epistemológico, conformadores de todo paradigma.

En la tarea docente han estado y están todavía presentes estas antinomias, vividas y sentidas como tales, como antagonismos, que exigían una elección entre una y otra, sin tener muchas veces muy claro, porque nuestra formación no nos los brindó, cuál era la mejor, la más adecuada y a que línea historiográfica respondía cada una de ellas. Así, sucesiva o simultáneamente, aprendimos y enseñamos una historia fáctica centrada en los cambios de los hechos políticos, desvalorizada por una visión focalizada en una historia concebida como sucesión de diferentes modos de producción que estudiaba una sociedad despojada de otros

elementos que no fueran los condicionados por lo económico. Para luego estudiar una historia de mundos particulares a través de sus actores sociales.

Pasamos de aprender y enseñar una historia eurocéntrica, para la cual el mundo se iniciaba con Grecia y Roma, y la historia de los continentes y culturas extraeuropeas sólo aparecía muy brevemente a partir de su contacto con Europa, a enseñar, muchas veces sin un aprendizaje previo, una historia centrada en lo local. Por ejemplo, en la Argentina, en el currículo de la provincia de Santa Fe, se abandonó a los griegos para estudiar los municipios o la historia de la familia.

Los manuales, documentos y recursos editoriales también respondieron a estos recorridos según la corriente historiográfica en boga y la reforma curricular vigente, pasando de áreas a disciplinas y de un enfoque a otro.

¿Qué se puede hacer desde la docencia para que la historia no sólo sirva –como muchas veces respondemos a los alumnos– “para conocer mejor el presente, porque sin conocer el pasado no podemos comprender el presente”, sino también para integrar en esta comprensión del presente los problemas de sociedad actuales?

Nada más, ni nada menos, que superar las antinomias a través de un paradigma complejo que en el nivel ontológico las considere a todas ellas necesarias, pero no suficientes. Para que sean suficientes es necesario integrarlas como complementarias, incluirlas en un proceso dialógico que *“puede ser definido como la asociación compleja (complementaria / concurrente / antagonista) de instancias necesarias, conjuntamente necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado”* (Morin y otros, 2003, 41).

Desde esta perspectiva dialógica analizaremos las antinomias antes mencionadas.

En el caso de la temporalidad, lo “muy lejano” ha sido considerado objeto de estudio de otras ciencias –la prehistoria, la arqueología, la paleontología, la paleoantropología–. Si por el contrario se trata de un tiempo cercano o muy cercano, se harán cargo de estas problemáticas la sociología o la antropología social. Por lo tanto, el tiempo en su dimensión humana no es concebido y por ende enseñado como un devenir continuo, sino fragmentado desde las propias ciencias que lo estudian. Así, pasado y presente quedan desarticulados sin tener en cuenta que pasado y presente se condicionan mutuamente, el pasado como conformador del presente, el presente como conformante de la lectura que tengo de ese pasado y, simultáneamente, el presente como bisagra entre un pasado y un futuro inmediatos.

¿Cómo poner en relación estas temporalidades con lo que encierran de cambio pero también de permanencia?

El concepto de "problemas de sociedad" brinda una excelente oportunidad para poner en relación pasado, presente y futuro como procesos inexcusables del devenir humano.

No haciendo una historia retrospectiva en un sentido cronológico –es decir, empezando por la actualidad y luego ir estudiando los períodos anteriores–, sino rescatando semejanzas en las diferencias y diferencias en las semejanzas.

Cambio y permanencia de cuestiones éticas, sociales, económicas, políticas, nacionales, internacionales, en una madeja que podemos empezar a ovillar, buscando alguno de los múltiples y posibles hilos conductores, que encuentran su sentido y razón de ser en esa madeja.

Analizar, conocer, buscar el cambio y la continuidad a través de cuestiones que muestran el sentido de lo humano para comprenderlo.

Individuo y sociedad aparecen permanentemente entramados, no hay ser humano que no sea ser social. No hay individuo sin sociedad ni sociedad sin individuo, no hay quehacer individual sin un contexto social, institucional, no hay un prócer o un líder o un héroe sin un grupo social que lo acompañe, ya sea como aliado o como opositor.

No hay vida cotidiana que no esté en permanente diálogo con las organizaciones sociales que la preceden, con las instituciones de las cuales depende; no hay expresión individual que no esté inscrita en una matriz de posibles significados sociales. No hay cambio social sin individuos que protagonicen el proceso, sin individuos que lo sostengan, ni individuos que lo resistan.

Oralidad y escritura son dos caras complementarias de una misma moneda: el lenguaje. La expresión simbólica más importante de lo humano. Así comprendemos que la historia y las historias, ambas dimensiones necesarias y complementarias, se construyeron y se seguirán construyendo no sólo desde el testimonio escrito, el documento, sino también desde las voces de los que la vivieron.

De la transmisión oral no sólo en forma de grandes relatos sino también a través de cuentos, de cuentos familiares de la abuela o la bisabuela, relatando cómo fue su viaje de inmigrante o el nacimiento de su primer hijo, o la fiesta de casamiento. Adivinanzas, sucedidos, chistes, canciones, juegos infantiles: todavía el eco de Mambrú que se fue a la guerra resuena en nuestros patios o el de una farolera que continua encendiendo los faroles en la Puerta del Sol, en pleno auge de los microchips y el Mercado Común Europeo.

INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LINGÜÍSTICAS

La historia impregna la vida, es parte de ella. Está ahí siempre presente, forma parte de nuestra identidad personal, familiar, social.

Identidad siempre contextualizada en un tiempo histórico y nacida del entrecruzamiento de múltiples historias con la historia. Reconozcamos desde el aula, desde la enseñanza, esta urdimbre, este entretejido de historias e historia para rescatar las historias no hegemónicas silenciadas. Sólo hace falta poder reconocerla más allá de los libros de texto a través de testimonios tan ricos y valiosos como el documento escrito. Se puede enseñar una historia entrelazada con la sociedad toda a partir de reconstruir la trama que le otorga significación y función a un objeto material o simbólico. Sólo basta animarse a interrogarlo, a buscar y construir respuestas. Respuestas que seguramente saltarán los muros de Oriente y Occidente, de pueblos ágrafos o pueblos con escritura, de pueblos europeos o pueblos extraeuropeos, que permitirán comprender la realidad como una construcción conjunta e incluyente de múltiples aportes culturales a través del tiempo. Como un proceso continuo que hoy podemos observar mientras se está produciendo.

Así las significaciones se complementan y enriquecen, se puede aprender historia tomando cualquier punto de partida, el que resulte más significativo: pueden ser los egipcios, los griegos, o la historia del abuelo inmigrante ruso o aborígen. Se puede comenzar desde la propia casa en Rosario o en la Puna. Pero no se puede comprender la historia y la sociedad toda con profundidad si no se reconstruye el entramado entre lo familiar, local, regional, nacional y universal, sin contextualizar los hechos. Contextualización que muestra el entramado necesario que se manifiesta como un proceso recursivo permanente, es decir, como un proceso cuyos productos son necesarios para su propia producción. Esta visión amplia y completa el sentido de lo estudiado, poniéndolo en relación con un presente.

No se puede comprender la historia desconociendo protagonismos, pero tampoco si se estudian esos protagonismos como el quehacer de un individuo solitario sin ponerlo en relación con las ideas de su tiempo y lugar, sin contextualizarlo socioculturalmente.

No se puede despojar al héroe de lo que lo hace diferente, de allí su valor. Pero cómo apreciar la grandeza de su diferencia sin reconocer su semejanza con otros hombres y su posibilidad de trascender más allá de ella. Eso es precisamente lo que lo constituye en un referente.

De allí la necesidad del reconocimiento social, del rito, de la ceremonia para resaltar y rescatar los valores que permiten una identificación social, cimiento para construir un nosotros inclusivo. Se necesita trabajar contenidos significativos, pero no sólo significativos en el nivel de un po-

sible andamiaje cognitivo. Hace falta buscar, juntamente con los alumnos, contenidos significativos por lo que representan para ellos, para sus familias, para su comunidad y para la sociedad toda, contenidos culturalmente significativos y necesarios.

No se puede comprender ni construir conocimiento acerca de la historia y la sociedad si la ciencia es vista como un conjunto de disciplinas fragmentadas: disciplinas del presente, disciplinas del pasado, ciencias principales y ciencias auxiliares, ciencias naturales y ciencias humanas (así podríamos continuar con una larga clasificación mutiladora). Desde una visión que concibe una sociedad fragmentada, conformada por aspectos políticos, sociales y económicos claramente diferenciados, se podrá conocer y enseñar historia política, historia social e historia económica, sustentadas en esta visión de disciplinas y subdisciplinas autónomas que integran diversas ciencias. Pero luego, ¿cómo se articulan?, ¿cómo se integran?

Si, por el contrario, desde el nivel ontológico se conciben los hechos sociales como un entramado, se comprenderán y enseñarán procesos, interacciones, interrelaciones, multicausalidades, situaciones complejas. Por lo tanto, pondremos el acento en las ciencias sociales como un todo, desde un enfoque inter-transdisciplinario en el que el pasado, como conformador y conformante del presente, ocupa un lugar privilegiado. Desde este enfoque seguramente los alumnos vivenciarán "para qué sirve la historia" porque es la portadora de la memoria de la humanidad.

El concepto de ciudadanía como ejemplo

Los cambios sociales que se evidencian en el nivel ontológico se vinculan con la acción docente desde los contenidos básicos que abordan las nuevas problemáticas de la sociedad, los nuevos hallazgos científicos. También aparecen en el aula a través de intereses, preguntas y dudas de los alumnos sobre estos temas.

El docente muchas veces debe aprender y enseñar temas nuevos en varios sentidos: por un lado, porque son temas que no fueron abordados durante su formación de grado; nuevos también para la sociedad porque se constituyen en nuevas problemáticas (en muchos casos debatidas en los niveles social y académico, a veces teorías enfrentadas a otras vigentes y aceptadas hasta el momento como válidas).

La escuela se encuentra hoy ante la necesidad no sólo de transmitir conocimientos legitimados por la sociedad, sino que debe además incor-

INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS

porar temáticas no totalmente consensuadas. Esto implica un doble desafío para la enseñanza: por un lado, aprehender en los niveles cognitivo y afectivo contenidos, pero además abandonar la certeza –constitutiva insoslayable del saber tradicional– para aprender y enseñar desde la incertidumbre. Incertidumbre que está acompañada de tensión en el conocimiento, que hace revelar y renacer las ignorancias y los interrogantes (Morin, 2003). En esta dimensión del conocimiento, la formación integral del docente se pone en juego no sólo en lo referido a sus saberes específicos, sino también en el campo de los valores, valores personales, valores de los alumnos, valores de la sociedad toda.

También se pone en juego en la selección y jerarquización de los contenidos, pues la globalización implica una mirada amplia, comunicada con otros espacios, otras realidades, que nos desafían no sólo a la comprensión de las problemáticas propias, locales, sino también al abordaje de cuestiones distanciadas vivencialmente de las realidades contextuales; por lo tanto, la experiencia ya no es más una fuente indiscutible de conocimiento.

Sólo a modo de ejemplo de la enseñanza y aprendizaje en las sociedades complejas, abordaremos, en el nivel ontológico, el concepto de ciudadanía que refleja claramente alguna de las cuestiones tratadas en esta obra, en relación con las problemáticas derivadas de la multiculturalidad actual. Justamente este reconocimiento de la diversidad cultural *“nos plantea la necesidad de conformar una sociedad intercultural en la que cada uno, extranjero o autóctono, se sienta ciudadano, no excluido de la participación en la vida social por el simple hecho de su pertenencia a una minoría étnica y cultural”* (Jordán, Ortega y Míguez, 2003).

“En una sociedad hipercomunicada como la nuestra, ninguna cultura puede sobrevivir sin un constante proceso de autotransformación a través de las influencias externas que sobre ellas ejercen otras formas de vida de otras culturas.

(...) Estamos ante una gran oportunidad histórica de configurar nuestro mundo de forma menos miope, reduccionista y excluyente. Y para conseguirlo, deberíamos no sólo aprender a pensar en los otros, haciéndoles justicia, superando nuestro etnocentrismo egoísta (...) Deberíamos mirar no sólo el presente o el futuro (...) También hay que saber mirar al pasado, a la experiencia (...) Se hace indispensable, además, cambiar una actitud frecuente que predispone a ver la realidad de una manera sesgada: la que nos hace percibir las diferencias sobre los elementos comunes, porque lo que tenemos en común es tan importante como lo que tenemos de diferentes. ¿Cómo entendernos como ciudadanos y cómo convivir en una sociedad plural si no es armonizando la lógica de lo común con la lógica de la diferencia? Priorizar las diferencias es ‘cosificarlas’, absolutizarlas y

obstaculizar las bases del diálogo cívico que se fundamenta sobre los elementos comunes que unen a los miembros de una comunidad y sobre el respeto a las diferencias. Hoy es más urgente que nunca, escribe Gadamer (1990), el deber de reconocer en el otro y en el diferente lo que hay en común. En el otro y en el diferente podemos encontrarnos a nosotros mismos" (Ortega, 2004).

Debido a las resignificaciones del espacio, actualmente se mencionan y conviven una multiplicidad de ciudadanías; desde esta perspectiva aparecen con fuerza propuestas educativas orientadas a formar ciudadanos, no ya el ciudadano nacional, al estilo tradicional, cuya enseñanza se centraba en que el alumno estuviera capacitado para el ejercicio de sus deberes y derechos políticos, sino una enseñanza que prepare para el ejercicio de una ciudadanía más compleja, una ciudadanía para las sociedades actuales.

Se presenta así un concepto de ciudadanía, más abarcativo que el tradicional, que la equipara a desarrollo humano y adjudica así a la ciudadanía significados relacionados con ella en la sociedad del conocimiento, la ciudadanía en contextos multiculturales, la educación en derechos humanos, la cultura de la paz, la educación para la convivencia.

Una ciudadanía ligada al fenómeno de la globalización y el cuestionamiento del Estado-nación en la medida en que surgen entidades más amplias que generan el desarrollo de una sociedad civil ampliada, lo que hace necesario extender el concepto de ciudadanía democrática más allá de las fronteras nacionales, tal como lo señalan Bartolomé Pina y Cabrera Rodríguez (2003).

Algunos autores han propuesto conceptos como el de ciudadanía cosmopolita (Cortina, 1998), o el de ciudadanía global (Oxfam, 1997; Banks, 1997; Steve Olu, 1997) como sentimiento de pertenencia a una comunidad global y respetuosa de la diversidad. Este reconocimiento de la multiculturalidad lleva también a una concepción de ciudadanía que enfatiza la multiculturalidad (*Ciudadanía Multicultural*, Kymlicka, 1996) o la ciudadanía intercultural que destaca la capacidad para valorar y respetar otras formas de identidades que posibiliten una mejor convivencia.

En este señalamiento de los distintos tipos de ciudadanía posibles y/o deseables, los autores citados mencionan también la ciudadanía social (Carneiro, 1999; Cortina, 1997) como una ciudadanía que promueva la justicia social, la conformación de una sociedad incluyente que permita la incorporación y participación de los colectivos en riesgo de exclusión social. Las propuestas de ciudadanía activa (Osler, 2000; Barcena, 1997) como respuesta a la "apatía cívica", o de ciudadanía responsable (Bell, 1991; Osler y Starky, 2000; Spencer y Klug, 1998, entre otros) son

propuestas que enfatizan la identidad ciudadana, la conciencia de pertenencia a la comunidad desarrollando normas y valores que facilitan una convivencia responsable, con compromiso cívico.

Desde una perspectiva más amplia de ciudadanía, *“la educación debería fortalecer el cultivo de la triple pertenencia ciudadana y patriótica a la nación, a las comunidades regionales (como por ejemplo Unión Europea) y a la Tierra”* (Morin, 2003, 112), porque la humanidad se enraizó en una *“Patria”*: la Tierra y *“la Tierra es una Patria en peligro (...) La humanidad ha dejado de ser una noción solamente ideal, se ha vuelto una comunidad de destino (...) es una realidad vital, ya que desde ahora está amenazada de muerte por primera vez”* (Morin, 2001, 114).

Estas propuestas requieren ser contextualizadas en el marco latinoamericano en el que enseñamos y aprendemos. Duplá (2003, 323) señala que las grandes mayorías de las sociedades latinoamericanas han sufrido un desencanto en las últimas décadas por la incapacidad de las democracias de satisfacer sus problemas básicos: pobreza, falta de trabajo estable y bien remunerado, malos sistemas educativos y de salud, viviendas de mala calidad, falta de transporte adecuado. *“La democracia pierde legitimidad cuando la población percibe que la clase política antepone sus intereses particulares al bien público o evalúa como ineficaces las políticas públicas para resolver los problemas que la afectan.”* En esta realidad se tiende a confundir participación ciudadana con participación política partidaria y/o clientelismo político.

Desde esta multiplicidad de propuestas y problemáticas, como docentes nos preguntaríamos: ¿qué tipo de ciudadanía debemos enseñar en la escuela?, ¿cómo enseñarla: mostrando la diferencia entre un mal gobierno y un buen sistema democrático?, ¿como potenciales espacios de actuación? Un camino posible, nos dice Duplá, es enfatizar la necesidad de un esfuerzo colectivo consciente para construir la ciudadanía.

Pero, además, ¿qué relación establecer entre ciudadano y consumidor? ¿Enfatizamos lo político o lo económico, introducimos la variable mercado? ¿Se puede enseñar una ciudadanía descontextualizada de la realidad vivida por los alumnos?

Este ejemplo nos muestra que no es fácil enseñar en las sociedades complejas porque el entrelazamiento dinámico de variables, factores, aspectos, temas, realidades, situaciones, conlleva a una red de conceptos y relaciones posibles, muchas veces sólo capaces de ser visualizadas a través de un mapa o red que muestre sus relaciones y entrecruzamientos. Para enseñarlas hay que aprehenderlas y comprenderlas con profundidad. Y aplicando lo propuesto en los criterios pedagógicos-didácticos,

partir de la formulación de problemas, que permitan establecer relaciones dialógicas para su comprensión, superando la percepción de la diversidad, como alternativas excluyentes.

Podríamos entonces preguntarnos, conjuntamente con los alumnos, ¿qué es hoy ser ciudadano?, ¿todos somos ciudadanos con igualdad de derechos?, ¿qué relación existe hoy entre ciudadano y consumidor?, ¿qué relación existe entre ciudadano y participación y compromiso social o institucional?, ¿qué relación existe entre ciudadanía y compromiso ecológico?, ¿cuándo y dónde se ejerce la ciudadanía?, ¿de dónde surge el concepto de ciudadanía?, ¿qué normas existen al respecto en nuestro país y en otros?, ¿qué relación existe entre pasaporte, ciudadanía y trabajo?, ¿quiénes son o no ciudadanos hoy en el lugar que vivimos?, ¿en otros tiempos y sociedades existía este concepto?, en caso afirmativo, ¿cuándo y dónde surgió?, ¿eran todos ciudadanos?, ¿quién o quiénes lo decidían? En caso negativo, ¿por qué no existía?, ¿es importante que exista este concepto?, ¿en qué beneficia a una sociedad?, ¿los nuevos espacios de comunicación se vinculan con el concepto y ejercicio de la ciudadanía?, ¿todos los que habitan en ese espacio deben ser ciudadanos con igualdad de derechos?, ¿cuáles son estos derechos?, ¿a qué valores responden?, etc., etcétera.

Así aparece la ciudadanía abordada como un contenido transversal. ¿Pero existe algún contenido que no sea transversal?

Hacia una escuela con significación social

A partir de la propuesta de transitar por el reconocimiento de los niveles paradigmáticos como base comprensiva del proceso recursivo de enseñanza aprendizaje en los contextos complejos, tomamos como punto de partida el análisis del nivel ontológico de una sociedad globalizada y multicultural, cuya comprensión puede orientar una acción educativa ampliada con los aportes de diversos conceptos, entre los que destacamos los de sistema abierto y problemas de sociedad.

Pretendemos de esta manera proporcionar posibles líneas para pensar en una escuela como partícipe activa de la realidad actual. Esta propuesta surgió de una visión que teme por el futuro de esta institución, porque si la escuela no se abre a la sociedad irá perdiendo cada vez más su significado social. Actualmente vemos una escuela invadida desordenadamente por múltiples problemas y demandas sociales, para las cuales no tiene respuestas organizativas. Desbordada por una realidad com-

INSTITUCIÓN EDUCATIVA

pleja para la cual las concepciones y prácticas tradicionales no alcanzan, percibimos que no responde a las expectativas y necesidades de la sociedad actual, que ha perdido el rumbo. ¿Cómo retomarlo? Re-conociendo sus actuales limitaciones como sistema cerrado y por ende la necesidad de dialogar con una sociedad compleja, heterogénea, de atender a la diversidad, de flexibilizar criterios tales como el tiempo y el espacio escolar, de re-significar contenidos interrogando lo obvio, mirando con ojos nuevos lo cotidiano, comprendiendo sin descalificar y, sobre todo, buscando nuevas prácticas como organización, prácticas que respeten y transmitan las permanencias, pero que también incorporen el cambio, especialmente el cambio científico y tecnológico. Ésta no es una tarea fácil, pero históricamente la escuela ha sido capaz de responder a múltiples desafíos; hoy la sociedad la necesita más que nunca, no sólo desde una posición pasiva de una institución condicionada y conformada por la sociedad, sino desde un rol activo de conformadora de una sociedad más justa, especialmente en su tarea de socialización del conocimiento.

NOTAS

1. Ver al respecto el capítulo sobre la cultura escolar en Sagastizabal, M. A. y Perlo, C., *La investigación acción como estrategia de cambio institucional*, Buenos Aires, Stella-La Cruzía, 2004.
2. Ver Sagastizabal, M. A. y Perlo, C. L., *La investigación como estrategia de cambio organizacional. Cómo investigar en las instituciones educativas*, ob. citada.
3. De la Riestra, R. y de la Riestra, J., "Informe Técnico de Evaluación de Métodos y Técnicas Participativas" (documento de circulación interna), Rosario, PAV-IRICE, 2005.
4. A partir del análisis comparativo de metodologías y técnicas participativas, podemos mencionar aquellas que más se ajustan a la realidad de las comunidades educativas: 1. Tecnología de la Participación: *Ganando Mediante la Participación*; 2. Técnica Delibera; 3. Espacio Abierto: *Un Mejor Sitio para Reunirse*; 4. Investigación Acción Participativa, Planificación Participativa y Gestión Asociada (De la Riestra, R. y De la Riestra, J., 2005).
5. En la cuarta parte de esta obra, Patricia San Martín aborda con profundidad esta problemática.
6. Gimeno Sacristán (1983) la define como la posibilidad de centrar la atención en el conocimiento como guía de la acción, este conglomerado cognoscitivo es el que da sentido y delimita el problema en las situaciones complejas y poco estructuradas de enseñanza que afronta el docente en la actualidad.
7. Citado en Weisskopf, pág. 76.

Bibliografía

- Ander Egg, E., "Globalización. El proceso en el que estamos metidos". *II Congreso Nacional de Educación. I Internacional*. Córdoba, 2002.
- Argyris, C., *Conocimiento para la acción. Una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización*, Buenos Aires, Granica, 1999.
- Augé, M., *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*, Barcelona, Gedisa, 1995.
- Bernstein, Basil, "Una crítica a la educación compensatoria", en Enguita, Mariano (ed.), *Sociología de la Educación*, Barcelona, Ariel, 1999.
- Blumer, H., *Symbolic Interactionism*, Englewood Cliffe, Prentice O. Hall, 1969.
- Braslavsky, C. y Gvirtz, S., "Nuevos desafíos y dispositivos en la política educativa latinoamericana de fin de siglo", en *Política y Educación en Iberoamérica*, Madrid, OEI, 2000.
- Brown, R., *Prejuicio. Su psicología social*, Madrid, Alianza, 1998.
- Calla Ortega, P., "Género y etnicidad como transversales en la educación boliviana", en Schira, I. (comp.), *Género, etnicidad y educación en América Latina*, Madrid, Morata, PROEIB Andes, 2004.
- Camilleri, C., *Antropología cultural y educación*, Paris, UNESCO- OIE, 1985.
- Colombo, G. y Palermo, A., *Madres de sectores populares y escuela*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1994.
- Costa, L., "Escuela - familia. Controversias de una relación. Estudio acerca de los espacios posibilitadores del lazo social". *Actas de las XI Jornadas de Psicología*, Buenos Aires, UBA, 2003.
- Costa, L., "Relaciones escuela-familia. Espacios compartidos y espacios negativos", documento de investigación (circulación interna), Rosario, IRICE, 2001.
- Cuche, D., *La noción de cultura en las ciencias sociales*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.
- Di Tullio, A. L., *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*, Buenos Aires, Eudeba, 2003.
- Díaz-Couder, E., "Diversidad cultural y educación en Iberoamérica". En *Revista Iberoamericana de Educación* N° 17, Madrid, OEI, 1998.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA

- Duplá, F. J., "La educación para la ciudadanía en los países latinoamericanos", en *Revista de Educación*, núm. extraordinario: *Ciudadanía y educación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003.
- Eagleton, T., *Las ilusiones del postmodernismo*, Buenos Aires, Paidós, 1997.
- Funes, J., "Estrategias para conseguir el éxito en la escuela". *Cuadernos de pedagogía* N° 268, Barcelona, 1998.
- García Canclini, N., *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la Interculturalidad*, Barcelona, Gedisa, 2004.
- Geertz, C., *La Interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1995.
- Gimeno Sacristán J., *Educación y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*, Madrid, Morata, 2001.
- Gimeno Sacristán, "El profesor como investigador en el aula. Un paradigma en la formación de profesores", *Educación y Sociedad* N° 2, Madrid, Akal, 1983.
- Gómez Vázquez, G., "¿Es posible una teoría de la educación intercultural?", en Santos Rego, M. A. (ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural*, España, PPU, Universidad de Santiago de Compostela, 1994.
- González Rey, F., *Epistemología cualitativa y subjetividad*, San Pablo, Educ, 1997.
- Guba, E. G. (ed.), *The Paradigm Dialog*, Newbury Park, California, Sage, 1990.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S., "Competing Paradigms in Qualitative Research", en Denzin, N. y Lincoln, Y. S. (eds.), *Handbook of qualitative research*, Thousands Oaks, California, Sage, 1994.
- Gurevitch, A. Y., "El tiempo como problema de historia cultural", en Ricoeur, R.; Larre, C. et al., *Las culturas y el tiempo*, Salamanca, UNESCO - Sígueme, 1979.
- Heras Monner Sans, A. I., "El rol de facilitadores interculturales en la comprensión de la identidad y diversidad". En *Revista ANDES*, Vol. 14, Salta, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, 2004.
- Jiménez, A., *Antropología cultural. Una aproximación a la ciencia de la educación*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencias, 1979.
- Jordán, J. A.; Ortega, P. y Míguez, R., "Educación intercultural y sociedad plural", *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, Vol. 14, 2003.
- Kymlicka, W., *Ciudadanía Intercultural*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Loera Varela, A., Elementos para la discusión sobre indicadores de la calidad educativa, en *Cumbre Iberoamericana. Elaboración de sistemas de indicadores de la educación en el contexto de políticas de calidad*, Madrid, 1997.
- Liotard, J. F., *La condición postmoderna*, Buenos Aires, REI, 1995.
- Maimone, M. C. y Edelstein, P., *Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo*, Buenos Aires, Stella - La Crujía, 2004.
- Morin, E. y otros, *Educación en la era planetaria*, Barcelona, Gedisa, 2003.
- Morin, E., *El método. La naturaleza de la naturaleza*, Madrid, Cátedra, 1986.
- Morin, E., *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1995.
- Morin, E., *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2001.

- Moscovici, S., *Psicología Social I y II*, Buenos Aires, Paidós, 1991.
- Myrdal, G., *Objetividad en la investigación social*, México, F.C.E., 1970.
- Nash, M., "Prefacio", en Kincheloe, J. y Steinberg, S., *Repensar el multiculturalismo*, Barcelona, Octaedro, 1999.
- Ortega Ruiz, P., "La educación en contextos multiculturales: Diversidad e identidad", en *Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía Cultural, Valores y Educación: Principios de Integración*, España, Universidad de Murcia, 2004.
- Pérez Lindo, A., *Nuevos paradigmas y cambios en la conciencia histórica*, Buenos Aires, Eudeba, 1998.
- Poggiese, H., "Desarrollo Local y Planificación Intersectorial, Participativa y Estratégica. Breve Revisión de Conceptos, Métodos y Prácticas", en *IIº Seminario Internacional. Parques tecnológicos e incubadoras de empresas. Desarrollo local y gestión tecnológica*, Mar del Plata, FLACSO-PPGA, 2000.
- Rawls, J., *Sobre las libertades*, Barcelona, Paidós - ICE, 1990.
- Reimers, F., "Políticas compensatorias, de discriminación positiva y justicia social a fines del siglo XX en América Latina. Insuficientes, subfinanciadas y frágiles", en revista digital *La Educación* 132 -133, I - II, 1999.
- Rogers, C., *Libertad y creatividad en educación. El sistema "no directivo"*, Buenos Aires, Paidós, 1975.
- Rossi, B. y Sagastizabal, M. A., *Observatorio sobre la construcción social del rol docente y su relación con las posibilidades de aprendizaje del alumno*, Rosario, UNR, en prensa.
- Sagastizabal, M. A. y Heras Monner Sans, A. I., "Incidencia de las representaciones sociales acerca de los alumnos en el trabajo docente: consideraciones para su estudio", en *Krinein*, revista de educación de la Universidad Católica de Santa Fe, 2005.
- Sagastizabal, M. A. y Perlo, C., "Diversidad cultural y discriminación educativa: prejuicios y estereotipos en la construcción del fracaso escolar de los alumnos provenientes de sectores urbano-marginales y étnicos". *Memorias de las X Jornadas de Investigación. Salud, educación, justicia y trabajo*, Buenos Aires, Facultad de Psicología UBA, agosto 2003.
- Sagastizabal, M. A., "Different at school: Discrimination and monitoring system to forestall it". *Prospects*, vol. XXX, N° 4, París, UNESCO, diciembre 2000.
- Sagastizabal, M. A., "Diversidad cultural y escuela: estereotipos y prejuicios. A estos padres no les interesa la escuela", *Perspectivas Educativas* N° 37, Chile, Universidad Católica de Valparaíso, 2001.
- Sagastizabal, M. A., "Encuesta a directores de escuelas primarias sobre aspectos de la realidad educativa", en *Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación* N° 8, Rosario, IRICE. CONICET-UNR, 1994.
- Sagastizabal, M. A., "La discriminación educativa, un problema social", *Revista de Ciencias de la Educación* N° 2, Rosario, Facultad de Derecho y Ciencias Socia-

- les de la Universidad Católica Argentina, 1993.
- Sagastizabal, M. A., "La diversidad cultural en las organizaciones educativas", en revista *Novedades Educativas* N° 155, Buenos Aires, noviembre 2003.
- Sagastizabal, M. A., "La diversidad sociocultural en la educación: creación de un observatorio en la provincia de Santa Fe (Argentina)", en *Cultura y Educación* N° 13-14, Madrid, Universidad de Salamanca - Fundación Infancia y Aprendizaje, 1999.
- Sagastizabal, M. A., "La escuela: mirada de padres y maestros", en revista *IRICE* N° 14, Rosario, CONICET-UNR, 2000.
- Sagastizabal, M. A., "La formación docente monocultural y el etiquetaje de los futuros alumnos", en *Perspectivas Educativas*, Chile, Universidad Católica de Valparaíso N° 42, segundo semestre 2003.
- Sagastizabal, M. A., "Tiempo social y tiempo escolar", en diario *La Capital*, Rosario, 12 de julio, 2000.
- Sagastizabal, M. A., "La diversidad cultural en el sistema educativo argentino", en *Papers on Teacher Training and Multicultural/Intercultural Education*, Ginebra, OIE - UNESCO, 1996.
- Sagastizabal, M. A.; Perlo, C.; San Martín, P., *Educación intercultural: formación docente e intervención didáctica*, Rosario, IRICE-CONICET, UNR, 1997.
- Schuster, F., *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Manantial, 2002.
- Tajfel, H., *Grupos humanos y categorías sociales*, Barcelona, Herder, 1984.
- Tedesco, J. C., "Desafíos de las reformas educativas en América Latina", en *Propuesta Educativa*, año 9, N° 19, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, diciembre 1998.
- Valles, M., *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid, Síntesis, 1997.
- Vasilachis de Giardino, I., *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*, Buenos Aires, CEAL, 1993.
- Vizer, E. A., *La trama (in)visible de la vida social. Comunicación, sentido y realidad*, Buenos Aires, La Crujía, 2003.
- Wallerstein, I., *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*, Madrid, Siglo XXI, 1998.
- Weisbord, M. R. y Janoff, S., *Future search: an action guide to finding common ground in organizations and communities*, San Francisco, Berrett-Koehler, 1995.
- Weisskopf, V., *La Revolución Cuántica*, Madrid, Akal, 1991.
- Wenger, E., *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós, 1998.

CLAUDIA L. PERLO es profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, investigadora del CONICET desde 1992. Coordina el equipo de investigación "Aprendizaje y Desarrollo Organizacional" (Instituto IRICE). Ha participado y conducido numerosas investigaciones y publicaciones, entre otras *Hacia una didáctica de la formación docente, para que los cambios lleguen al aula*, como así también ha dictado conferencias en distintas universidades. Docente en los diversos niveles del sistema educativo y en formación de formadores. Se ha especializado en la investigación acción como herramienta para el cambio organizacional. Ha llevado a cabo una tarea continuada de transferencia a instituciones educativas, a través de diversas asesorías y consultorías sobre la problemática del aprendizaje organizacional para producir cambios reales y sostenidos en las organizaciones.

CAPÍTULO 4

Aportes teórico-metodológicos
para la comprensión de la relación
individuo-sociedad (organización)



tes párrafos, constituye otro ejemplo de una concepción conflictiva y dicotómica entre individuo y sociedad.

Al respecto, en el equipo de investigación² nos formulamos algunas preguntas, incluyéndonos nosotros mismos en el problema planteado:³

- *¿Cómo me posiciono con respecto a los problemas que advierto en mi organización?*
- *¿En qué medida considero que esos problemas tienen que ver con algo de lo que yo hago?*
- *¿Qué grado de involucramiento reconozco que tengo yo en determinado problema de mi organización?*
- *¿En qué medida lo que sucede en mi organización es producto de lo que yo hago como individuo?*
- *¿Hasta qué punto mi acción individual contribuye y fortalece la situación organizacional que yo, paradójicamente, desearía que cambiara?*

Hasta el momento, la reflexión en torno a las preguntas precedentes nos ha conducido a dos premisas. Según ellas, generalmente las personas:

- *No reconocen su participación (yo) en la acción organizacional.*
- *Consideran que la organización es el resultado de la acción externa de "otros" diferentes a ellos mismos.*

La cita de Douglas que encabeza este capítulo motivó nuestra exploración en torno al problema que plantea, en un principio formulado como *la concepción de la relación individuo-organización y la construcción de la mente colectiva*. Douglas propone reconocer lo social en lo individual. Si bien esta propuesta constituyó nuestro punto de partida e inspiración para analizar la dialéctica relación individuo-organización, fuimos virando hacia nuestro interés particular.

En este capítulo buscamos reconocer la acción individual, o más bien interindividual, en la acción colectiva.

A simple vista, bien podría entenderse como un planteo diferente. Sin embargo, creemos que constituye el complemento de un problema que, enmarcado en el paradigma de la complejidad, busca superar viejas dicotomías, en este caso, individuo – sociedad (para los fines de nuestro trabajo, organización).

En síntesis, lo que nos interesa averiguar es:

- *¿Cómo lo individual construye la acción social?*
- *¿Cómo es que lo social es percibido como algo afuera de nosotros mismos?*

Para responder a estas preguntas, realizaremos un recorrido teórico dentro del campo de la psicología social, tejida entre los bastidores de la psicología y la sociología.

"La psicología, que nació con la vocación de convertirse en el estudio científico de la mente, tuvo que enfrentarse muy pronto al hecho de que la mente humana no surge ni se desarrolla en un vacío social, sino que es producto de la inserción de la persona dentro de una colectividad. La sociología, por su parte, nacida con la pretensión de convertirse en el estudio científico de la sociedad, tampoco pudo ignorar en sus análisis la existencia de factores psicológicos o individuales que influyen en el comportamiento social. A medida que la sociología y la psicología se fueron desarrollando, fue emergiendo la cuestión de las relaciones entre ambas ciencias. Fruto de esta reflexión fue constituyéndose una nueva disciplina, la psicología social, que (...) surge al mismo tiempo dentro de la psicología y la sociología." ⁴

El campo de la psicología social es el del estudio de la experiencia y la conducta de un organismo individual dependiente del grupo social al que pertenece.

"La experiencia y la conducta individuales, naturalmente, son los fundamentos de la experiencia y la conducta sociales." ⁵

En este desarrollo, el eje del análisis lo constituirá la relación individuo-sociedad. Como expresáramos más arriba, nuestro especial interés está puesto en la relación individuo-organización. Ahora bien, en la primera parte nos referiremos a la sociedad, ya que debemos respetar las categorías de análisis sociológicas, pero consideramos asimismo que referir a la acción social en la actualidad es muy semejante a referir a las organizaciones, en tanto estas últimas hoy constituyen las formas sociales por excelencia en las que se desenvuelven los individuos.

"Ya en 1957, Drucker describía una nueva sociedad basada en organizaciones, management y conocimiento, caracterizándola por 'la sociedad educada'." ⁶

Al finalizar, sin embargo, focalizaremos la reflexión en el campo organizacional, ya que es allí donde se origina nuestra pregunta: ¿cómo es que una organización puede ser percibida por sus miembros como algo externo a ellos mismos?

Acerca de cómo se construye lo colectivo: la relación individuo-sociedad (organización)

"El problema de las relaciones entre el individuo y las colectividades es el aspecto central de uno de los debates más antiguos desarrollados en el seno de las ciencias sociales. Podemos decir que, desde el momento mismo de su constitución como disciplinas científicas, tanto la psicología como la socio-

logía tuvieron que dedicar algún esfuerzo a la clarificación de las relaciones entre lo que es social y lo que es individual.”⁷

Si bien actualmente, debido a que hemos comprendido el proceso de interacción simbólica que se da entre individuo y sociedad, resulta imposible entenderlos como dos realidades inseparables, este planteo no siempre se ha entendido así y es fruto, como veremos a través de los desarrollos teóricos que presentamos a continuación, de una larga polémica.

A fines del siglo XIX, las transformaciones ocurridas como consecuencia del desarrollo industrial y de la conformación de los grandes conglomerados urbanos alertaron a los científicos sobre un nuevo problema social, el rol de los individuos, los grupos y las masas sociales.

Esta preocupación estaba centrada en la constitución individuo – sociedad y dio lugar a importantes confrontaciones.

Podemos encontrar una de las primeras expresiones de esta polémica en Durkheim (1895) y Tarde (1904). Mientras que, para el primero, los hechos sociales tenían una naturaleza externa a los individuos y se imponían a la conciencia individual, Tarde consideraba que la sociedad no era una realidad independiente de los individuos y que la interacción entre éstos conformaba la sociedad.

Tarde desde la psicología y Durkheim desde la sociología intentan discernir: “*¿a qué orden de la realidad pertenecen los hechos sociales?*”⁸

Durkheim y la sociedad como realidad objetiva y externa a los individuos

Durkheim se esforzó por definir la sociología con independencia de la psicología. Su afán estaba puesto en conferir a la sociología un objeto de estudio y un método que le otorgara carácter científico. De este modo se apartó de los marcos de comprensión de la psicología, basándose en explicaciones estrictamente sociales del comportamiento humano.

Para el prestigioso sociólogo francés, el objeto de la sociología debía ser el estudio de los hechos sociales. La conciencia individual quedaba de este modo excluida del análisis de la conducta social.

La concepción que Durkheim tiene de la sociedad es la de una entidad independiente de los individuos que la componen.

El concepto de conciencia colectiva le permite explicar las relaciones entre individuo y sociedad sin introducirse en marcos de comprensión ajenos a la sociología. Los hechos sociales constituyen una conciencia colectiva que ejercerá coerción sobre la conducta de los individuos. De este

modo la sociedad, como la definiera Durkheim,⁹ “como un sistema de ideas, sentimientos, costumbres”, queda por encima del individuo y la conciencia individual sometida a la conciencia colectiva.

Gabriel Tarde, la sociedad como resultado de la interacción social¹⁰

Tarde, contemporáneo de Durkheim, no corrió la misma suerte en la vida académica, especialmente en la notoria difusión de sus ideas como lo logra éste último. Su pensamiento central se encuentra en *Las leyes de la imitación*.

Contrariamente al pensamiento sociológico hegemónico de la época, liderado por Émile Durkheim, Tarde se basa en la imitación como un proceso que intenta explicar la constitución del orden social.

Tarde planteaba una “psicología intermental”¹¹ que buscaba comprender las relaciones entre individuo y sociedad.

En contrapartida a la delimitación excluyente que buscaba la sociología de la época, Tarde trataba de relacionar la sociología y la psicología. Aún más, defendía la idea de que la sociología debía fundarse en la psicología. Lo que lo constituye en un precursor en el campo de los análisis psico-sociológicos.

Tomó como objeto de estudio las relaciones interpersonales, y en torno a éstas comenzó a desarrollar una psicología intersubjetiva. Tarde, lejos de considerar la coerción como mecanismo de explicación de la conducta social, tomó las relaciones interpersonales como procesos para analizar la imitación y la sugestión.

Para Tarde, el comportamiento social es producto de la influencia recíproca entre los individuos dentro de una colectividad. Tal planteo presenta a este sociólogo como fundador del concepto de *interacción social*.

La interacción entre los individuos provoca que algunos ejerzan influencia mental sobre otros, que de este modo asimilan modelos a los cuales terminan imitando. Este proceso tiene lugar tanto en adultos como en niños. Esboza una incipiente teoría evolutiva donde explica la relación entre los individuos.

El comportamiento social es el resultado de un proceso de influencia recíproca entre las conciencias. La imagen del creador aislado y de una historia lineal de los descubrimientos son ficciones a las que Tarde opone la idea de una “interacción constante entre cerebros”.

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

*Una polémica creadora*¹²

La disputa teórica entre Tarde y Durkheim muestra la riqueza y complejidad que conlleva la realidad social y las serias dificultades que acarrearán las miradas unilaterales provocadas por los cercos disciplinares. En su discusión, estos autores nos muestran la gestación de un nuevo campo disciplinar, el de la psicología social.

Durkheim, a pesar de su agnosticismo, se interesa por la importancia social del fenómeno religioso, al cual se dedica en su investigación. Este tema le proporciona la noción de *representación colectiva*, la que explicará desde un punto de vista pragmático más que cognitivo.

Algunos autores, como Christlieb (1994) y Pérez García (2004), consideran que Durkheim actúa casi como un mago que saca de la manga los productos culturales generados por la colectividad, dejando oculto el mecanismo a través del cual se produce esta construcción social.

En este punto, que no aparece plenamente desarrollado por Durkheim, profundizará Tarde, buscando la clave de la construcción de lo colectivo. El estudio de la opinión pública es un tema central en Tarde. A través de éste indaga en las conversaciones sociales. Toma el periódico como una carta pública, señalando cómo allí se encuentra reproducida la opinión pública en numerosos ejemplares, al mismo tiempo, entre los miembros de una sociedad.

Tarde ve en los medios de comunicación masiva un nexo entre el espacio psíquico y el espacio social, es en esta continuidad, abonada por múltiples conversaciones entrelazadas, que se generan consensos y polémicas que constituirán la opinión pública, dando cuenta así del mecanismo cognitivo interno de aquella representación colectiva que enunciara Durkheim.

*"Las dos caras de este disenso se reclaman una a la otra: Durkheim se instala en la dimensión de lo instituido, y desde allí concibe la construcción de lo psíquico por lo social 'objetivo'; Tarde se siente a sus anchas en la instancia instituyente, en la construcción continua de lo social desde los entretejidos que la imitación y conversación elaboran."*¹³

Durkheim y Tarde constituyen el más claro y rico ejemplo de interacción humana, de conversación polémica que, compartida socialmente con sus sucesores, generó un entramado prolífico de nuevas representaciones que derribaron barreras disciplinares para comprender el fenómeno psicosocial o sociopsíquico.

La acción colectiva como producto de la interacción subjetiva de los individuos

Los orígenes del interaccionismo simbólico

Durante la década de 1920, la escuela de Chicago,¹⁴ en oposición al conductismo imperante en la psicología, sostuvo que las acciones de los individuos se hallan mediadas por la conciencia y que, en consecuencia, los seres humanos son sujetos reflexivos, interactivos, que actúan guiados por el significado que les atribuyen a las cosas.

Desde esta perspectiva, el comportamiento humano se encuentra mediado por el universo simbólico en el que viven las personas.

"Los significados que las personas adscriben al medio son el resultado de la interacción social. En la interacción con los otros es donde vamos aprendiendo los significados que damos a los objetos del medio. Vivimos en un medio simbólico por medio del cual aprendemos los significados de la cultura (...)

*La realidad social es una construcción humana, producto de la interacción social, que antecede a los individuos, pero que es un producto de sus actos. Las personas tienen la capacidad de transformar el medio en el que viven, el interaccionismo simbólico reconoce la capacidad de agencia en los individuos."*¹⁵

El individuo surge en la experiencia social

Según Mead (1934), uno de los principales representantes de esta escuela, la conducta de los individuos sólo puede entenderse en tanto conducta del grupo social del cual él mismo forma parte. La acción individual de cada persona lleva implícita una conducta social más amplia que trasciende al sujeto individual y que a su vez implica a otros miembros del grupo.

*"En psicología social no construimos la conducta del grupo social en términos de la conducta de los distintos individuos que la componen, antes bien, partimos de un todo social determinado de una compleja actividad social, dentro de la cual analizamos (como elementos) la conducta de cada uno de los distintos individuos que la componen. Es decir que intentamos explicar la conducta del individuo en términos de la conducta organizada del grupo social, en lugar de explicar la conducta organizada del grupo social en términos de la conducta de los distintos individuos que pertenecen a él."*¹⁶

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Mead, a diferencia del conductismo, entiende al acto social como un todo dinámico donde no puede diferenciarse un estímulo-acción y una respuesta-reacción en la conducta de las personas, ya que ninguna parte puede ser entendida por sí, y el todo no puede ser comprendido desde la parte.¹⁷

*"La persona, en cuanto que puede ser un objeto para sí, es esencialmente una estructura social y surge en la experiencia social."*¹⁸

Se suele decir que tal o cual persona no es la misma según con quien interactúe. Mead ya había advertido este fenómeno cuando expresaba:

*"Nos dividimos en toda clase de distintas personas, con referencia a nuestras amistades. Discutimos de política con una y de religión con otra. Hay toda clase de distintas personas que responden a toda clase de distintas reacciones sociales"*¹⁹

Con esto presentaba al fenómeno del proceso social como responsable de la aparición de la persona. La persona surge en la experiencia social con el otro.

*"Una personalidad múltiple es en cierto sentido normal, como acabo de indicar. Por lo general existe una organización de toda la persona con referencia a la comunidad a la que pertenecemos y a la situación en que nos encontramos."*²⁰

Este concepto resulta de fundamental importancia para analizar nuestro propio comportamiento y el de los demás en distintos ámbitos institucionales; en el caso concreto de la educación, foco de esta obra, permite repensar las diversas interacciones docente-docente y docente-alumno que se dan en el ámbito escolar.

En este proceso de surgimiento de la persona, la conversación cumple un rol fundamental. Ésta aparece como el vehículo de cambio social. Es a través de esta interacción como se pueden producir procesos de desarrollo social.

*"La esencia de la persona, como hemos dicho, es cognoscitiva: reside en la conversación de gestos subjetivada que constituye el pensamiento, o en términos de la cual operan el pensamiento o la reflexión. Y de allí que el origen y las bases de la persona, como los del pensamiento, sean sociales."*²¹

Es de destacar que Mead encuentra este proceso de participación social a través del lenguaje como un hecho natural por medio del cual se producen los cambios, en las organizaciones sociales.

Como todos los grandes pensadores, fundadores de corrientes teóricas, encontramos en Mead anticipaciones y coincidencias; en este caso, su concepto de personalidades múltiples anticipa el de Gardner (1993) referido a las inteligencias múltiples; y en cuanto a la importancia del lengua-

je (conversación), coincidencias con los desarrollos de Vygotsky (1917) en torno a pensamiento y lenguaje, como así también con los actuales desarrollos de Maturana, Varela (1984) con el concepto de "lenguajear".

La experiencia social, el individuo y la constitución de la comunidad

La persona no es algo que exista en primer lugar de manera independiente a la sociedad, la persona *"es un remolino en la corriente social, y, de tal manera, una parte de la corriente"*.²²

*"Las actitudes fundamentales son, presumiblemente, aquellas que sólo son cambiadas gradualmente, ningún individuo puede organizar toda la sociedad; pero uno afecta continuamente a la sociedad por medio de su propia actitud, porque provoca la actitud del grupo hacia él, reacciona a ella y, gracias a dicha reacción, cambia la actitud del grupo."*²³

Repensar el rol de actor individual en las organizaciones a través de sus actitudes nos invita a reflexionar acerca del rol docente y del peso de sus actitudes en la organización, reflexión que conduce a redimensionar las potencialidades de la participación.

Los organismos actúan de manera cooperativa, de modo tal que la acción de un individuo constituye un estímulo para que otro reaccione, este proceso sucesivo es lo que posibilita la constitución del espíritu o persona.

No existe una persona que pueda constituirse por sí misma, desligada de la experiencia de otro. Una persona involucra siempre la experiencia de otro.

*"Cuando la reacción del otro se convierte en la parte esencial de la experiencia o conducta del individuo; cuando adoptar la actitud del otro se torna parte esencial de la conducta, entonces el individuo aparece en su propia experiencia como una persona; y mientras tal cosa no suceda no surgirá como persona."*²⁴

La constitución de la comunidad depende de que los individuos adopten la actitud de los otros. Este proceso se desarrolla en tanto y en cuanto el individuo pueda adoptar la actitud del grupo como distinta de su propia actitud como individuo aislado. El producto de este proceso es lo que Mead denomina *"el otro generalizado"*.

"Esta interiorización del punto de vista del otro aparece en el diálogo interior donde el individuo dice algo, después replica lo que ha dicho y esta réplica desencadena a su vez una reacción de su parte (...)

*La interacción constituye el primer fenómeno donde las conciencias individuales no son más que la resultante."*²⁵

UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE MAR DEL PLATA

Mead ve, en esta interacción social, la posibilidad de desarrollo de la comunidad. A su vez señala a esta interacción no sólo como un derecho de la persona, sino también como un deber frente a su comunidad. Reaccionar frente a la comunidad posibilitará tanto el desarrollo de su persona, como el desarrollo y evolución de la comunidad misma.

Las instituciones sociales y la educación como reacción social

El concepto del otro generalizado conduce a Mead a plantear la existencia de actitudes sociales generalizadas. En toda comunidad existen formas comunes para reaccionar a situaciones sociales similares. Estas reacciones determinadas en la comunidad son lo que Mead denomina instituciones.

"Así, las instituciones de la sociedad son formas organizadas de actividad social o de grupo, formas organizadas de modo que los miembros individuales de la sociedad puedan estar adecuada y socialmente adoptando las actitudes de los otros hacia dichas actividades." ²⁶

Sin instituciones sociales no podrían existir personalidades individuales, ya que la individualidad se constituirá en tanto cada individuo aprenda las actitudes generalizadas que las instituciones sociales corporizan o representan.

Ahora bien, también es cierto que existen instituciones sociales rígidas, inflexibles y opresivas, que no permiten la expresión individual e inhiben el pensamiento original y divergente.

Para Mead esto no es ni necesario, ni inevitable, ni deseable. Las instituciones pueden y deben cumplir su rol en el proceso de constitución de la persona, alentando la individualidad en vez de inhibirla.

"La educación es definitivamente el proceso de incorporar a los propios estímulos, cierta serie de reacciones organizadas; y hasta que uno no pueda reaccionar ante sí mismo como la comunidad reacciona ante él, no pertenece legítimamente a la comunidad." ²⁷

Dentro de este marco de comprensión, la incorporación de la reacción social del individuo constituye el proceso mismo de la educación, a través del cual el individuo se apropia de las formas culturales de la sociedad.

El ser humano como agente

El ser humano es considerado como un organismo agente en tanto y en cuanto no sólo es capaz de dar indicaciones a los demás, sino también de interpretar las que otros formulan: de esto se trata cuando nos referimos a la interacción humana.

*"Para el interaccionismo simbólico, las personas son vistas como los jugadores de un partido, de fútbol pongamos por caso, en el que la situación depende de las reglas de juego, reglas que han sido creadas, mantenidas o cambiadas por la estrategia de los propios jugadores al interactuar, los cuales van estructurando de este modo dicha situación."*²⁸

La actuación se muestra imprevisible, ya que los jugadores pueden variarla en cada partido. Los actores en este caso definen y estructuran la situación al interactuar, construyendo de esta manera un mundo social.

*"Como individuos que actúan individual o colectivamente, o como agentes de una organización determinada que entra en contacto con otra, las personas se ven necesariamente obligadas a tener en cuenta los actos ajenos en el momento de realizar los propios. La ejecución de tales actos implica un doble proceso: el de indicar a los demás el modo en que deben actuar y el de interpretar las indicaciones ajenas."*²⁹

El interaccionismo en términos de Mead ve al individuo como un organismo que debe reaccionar ante lo que percibe, en esta reacción les confiere un significado a los objetos que a su vez le sirven como pauta para reorientar su acción.

El individuo se halla en un mundo en el que debe interpretar para poder actuar. La acción consiste en la consideración de lo que percibe y en la construcción de una conducta basada en el modo de interpretar los datos percibidos.

Blumer, destacado pensador de esta escuela y quien, en 1937, bautizara esta corriente de pensamiento con el nombre de *interaccionismo simbólico*, considera a este proceso válido, tanto para explicar la acción humana individual como la conjunta o colectiva, en la que intervienen grupos de individuos, como puede ser el caso de las organizaciones.

La "interconexión de la acción"

El comportamiento del colectivo también se construye a través de un proceso interpretativo. La particularidad de éste radica en la formulación recíproca de indicaciones entre quienes intervienen en dicho colectivo.

Blumer (1969) denomina a este proceso "*interconexión de la acción*", por medio del cual se produce una adaptación recíproca de las acciones de cada uno de los individuos que componen el grupo social.

Esta acción colectiva, aunque sea conocida y reiterada dentro de un grupo humano, no quedará exenta de los cambios que se darán a través de un proceso continuo de formación. Proceso continuo, provocado tanto por los nuevos casos (individuos) que van integrando el grupo, como por las nuevas interpretaciones aportadas por los individuos que lo componen.

En síntesis, para Blumer:

"La vida es un proceso de continua actividad en el que los participantes desarrollan líneas de acción ante las innumerables situaciones que han de afrontar. Están como engranados en un vasto proceso de interacción, en el seno del cual deben hacer que sus acciones en desarrollo se adapten a las ajenas." ³⁰

También es importante aclarar que la acción conjunta ha surgido de un historial de acciones previas de los participantes. Ninguna acción conjunta puede ser desgajada de su vínculo histórico. Es necesario reconocer una génesis de la acción conjunta que hoy observamos. De allí la relevancia que hoy se adjudica, en las ciencias de la organización, a la etapa fundacional de las instituciones, la que marca hitos fundamentales para comprender y transformar (si es lo que se desea) la acción colectiva actual.

Las organizaciones, los individuos y las posibilidades de cambio social

"Desde el interaccionismo simbólico, la organización es un marco en cuyo interior tiene lugar la acción social, pero no constituye el factor determinante de la misma.

Dicha organización y las modificaciones que en su interior se producen son el producto de la actividad de las unidades obrantes." ³¹

La organización es un marco, en cuyo seno llevan a cabo sus acciones las unidades "obstantes" o unidades que actúan.

Las personas (es decir, las unidades que actúan) no lo hacen sólo en función de la cultura, la estructura social, etc., sino también en función de las situaciones. La organización social influye en la medida en que configura situaciones en cuyo seno actúan los individuos, y en la medida en la que proporciona unos conjuntos fijos de símbolos que los individuos utilizan al interpretar las situaciones.

"La organización social existente no configura las situaciones (...) Del mismo modo pueden variar y oscilar considerablemente los símbolos e instrumentos de interpretación utilizados por las unidades obrantes en tales situaciones." ³²

En este sentido, Blumer plantea que las unidades obrantes cumplen un papel destacado en la acción en términos de cambio social.

"Quiero señalar que toda la línea de cambio social, desde el momento en que implica cambios en la acción humana, es necesariamente mediatizada por la interpretación de las personas afectadas por dicho cambio, el cual adopta la forma de situaciones nuevas en las que los individuos han de elaborar nuevas formas de acción." ³³

Blumer otorga un papel relevante al comportamiento interpretativo de las unidades de acción en un caso determinado de cambio. Sostiene que pueden producirse fácilmente variaciones en la interpretación, ya que las unidades de acción u operantes pueden atribuir diferente valor a los mismos objetos. Por otra parte, estas interpretaciones no están predefinidas por las interpretaciones previas, ya que también dependerán de lo que se descubre en las nuevas situaciones.

"Es un mundo cuya existencia damos por supuesta y que limita nuestras acciones, pero que, al mismo tiempo, podemos transformar con nuestras acciones." ³⁴

En tal sentido, el autor advierte:

"Al formular proposiciones sobre el cambio social, será prudente reconocer que cualquier línea de ese cambio está mediatizada por las unidades de acción, al interpretar éstas las situaciones con las que se enfrentan".³⁵

Los seres humanos somos los actores en el escenario social que experimentamos desde nuestro nacimiento, un mundo que vivimos como natural y cultural simultáneamente. Éste no es un mundo privado sino intersubjetivo, puesto que es común a todos nosotros, es otorgado y potencialmente accesible a cada uno.

El concepto de intersubjetividad

Aunque el individuo determina el mundo desde su perspectiva, es un ser social que tiene sus cimientos en una realidad intersubjetiva. El mundo de la vida diaria en el cual nacemos es, desde el primer momento, un mundo intersubjetivo.

La clave de la realidad social se encuentra en el problema filosófico de la intersubjetividad.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Para entender el concepto de intersubjetividad hay que tener primero clara la noción de subjetividad, la cual es la conciencia que tengo de todas las cosas desde el punto de vista propio, el cual comparto en mi vida cotidiana con otras personas.

El mundo es cultural e intersubjetivo. Es intersubjetivo porque vivimos en él como hombres entre hombres, con quienes nos vinculan influencias y valores comunes, comprendiendo a los demás y siendo comprendidos por ellos. Es un mundo de cultura porque, desde el principio, el mundo de la vida cotidiana es un universo de significación para nosotros, vale decir, una textura de sentido que debemos interpretar para orientarnos y conducirnos en él. Pero esta textura de sentido se origina en acciones humanas y ha sido instituida por ellas, por las nuestras, y las de nuestros semejantes.

Ahora bien, el conocimiento difiere de un individuo a otro, como así también el modo cómo conocen ambos los mismos hechos (Schultz, 1974).

El carácter dual de la sociedad

Para Berger y Luckman (1967), el mundo de la vida cotidiana es tanto un mundo subjetivo como una realidad objetiva. Es decir, por un lado entienden la realidad como externa a los individuos (Durkheim) y por otro la consideran como expresión de significados compartidos (Weber). La complejidad de la realidad social conduce a estos autores a concebirla de manera dual, superando posturas sociológicas antagónicas.

Existe una realidad objetiva que de ningún modo es independiente de los sujetos. Contrariamente, éstos la construyen como producto de su acción en el mundo. Individuo y sociedad no se contraponen, ya que los individuos son un producto social y la sociedad es un producto de los individuos.

La realidad es el resultado de la externalización de la subjetividad humana.

La vida cotidiana se constituye de este modo en la realidad que comparto con los otros, la que se da en la experiencia "cara a cara", situación prototípica de la interacción social. Esta realidad es aprendida por los sujetos que en ella participan a través de interacciones progresivas que, alejándose del "cara a cara", del "aquí y ahora", se vuelven anónimas y se constituyen en tipificadoras de esta realidad.

Los contenidos que se desarrollan en la socialización pueden amenazar la realidad subjetiva, de modo que, para perpetuarse, toda sociedad

debería velar por el mantenimiento y transformación de su realidad subjetiva, la que debería guardar cierta coherencia con la realidad objetiva.

"La identidad constituye, por supuesto, un elemento clave de la realidad subjetiva y, en cuanto tal, se halla en una relación dialéctica con la sociedad. La identidad se forma por procesos sociales. Los procesos sociales involucrados. Una vez que cristaliza, es mantenida, modificada o aun reformada por las relaciones sociales." ³⁶

No caben dudas de la implicancia de estos conceptos para la comprensión y transformación de las prácticas educativas. La desatención de las diversas subjetividades atenta contra la identidad de los sujetos involucrados excluyéndolos del proceso educativo y por ende de la trama social que debiera sostenerlos e incluirlos; en términos educativos, estamos aludiendo al fracaso escolar.

El instrumento por excelencia para salvaguardar dicha subjetividad es el diálogo. Este mantenimiento, en concordancia con Mead, será posible a través de una estructura conversacional continua y coherente.

Sin duda que para el construccionismo social, del mismo modo que para los otros desarrollos teóricos que venimos presentando, el aparato conversacional constituye el eje transversal que pone en marcha estos procesos de objetivación/subjetivación en la sociedad/individuo. El lenguaje es el vehículo principal de este proceso continuo.

"Es por sobre todo el lenguaje lo que debe internalizarse. Con el lenguaje, y por su intermedio, diversos esquemas motivacionales e interpretativos se internalizan como definidos institucionalmente." ³⁷

Los signos constituyen un especial ejemplo de dicha objetivación, y más específicamente el lenguaje como sistema de signos, que no sólo se origina en dicha vida cotidiana, sino que además se constituye en el vehículo y, al mismo tiempo, en el generador de conocimiento sobre la realidad.

El construccionismo social, un corpus teórico integrador

"La construcción social de la realidad (Berger y Luckmann, 1966) constituye una síntesis, desde la posición fenomenológica de la sociología formulada por Schultz y por el propio Berger (1966), de elementos precedentes de diferentes marcos teóricos, como el interaccionismo simbólico (del que toman los conceptos del 'otro generalizado' y 'otros significantes'), el psicoanálisis (del que toman los conceptos de 'identificación' y 'crisis')." ³⁸

Como podemos apreciar a lo largo de este desarrollo, tanto Schultz como Berger y Luckmann lo que hacen es avanzar explicativa y comprensi-

vamente sobre los procesos de *interacción social* que tempranamente señalara Tarde, y *la relación de identidad entre el yo y el mí* que luego planteara Mead.

Sin lugar a dudas, el principal aporte radica en la explicación de la doble dimensión de la identidad, *como construcción social* a través de procesos psicológicos, universo simbólico construido por los individuos, y *como proceso social* a través de la dialéctica individuo-sociedad que constituye la socialización (internalización-externalización).

Consideramos que los aportes que realizan estos autores en torno a los conceptos de objetivación e internalización de la realidad social como producto de la actividad humana constituyen importantes categorías de análisis aplicables al proceso de construcción colectiva del conocimiento en las organizaciones.

Aporte del interaccionismo simbólico a las teorías de la organización

Los marcos teóricos hasta aquí expuestos brindan un amplio panorama de los desarrollos que tanto en la psicología social como en la sociología abrieron sus fronteras disciplinares para explicar de manera más fructífera los fenómenos sociales. Es decir, ajustando metodológicamente la ciencia a la realidad, y no restringiendo ésta última a la primera.

Este nuevo planteo, tanto ontológico (en cuanto a cómo se concibe la realidad), como epistemológico (en cuanto a cómo se la conoce) y metodológico (en cuanto a cómo intervenir en ella) ha contribuido a la conformación de un nuevo campo de conocimiento que podría denominarse *psicosociológico* o *sociopsicológico*.

Desde este nuevo campo se ha buscado la integración de los diferentes niveles de análisis micro-macro, abandonando la ilusión de crear teorías globalizadoras que pudieran acabar en un dogmatismo teórico, y apostando sí a la búsqueda de una síntesis teórica.

Teniendo en cuenta el corpus teórico desarrollado, desde lo ontológico, epistemológico y metodológico, respectivamente, se puede sintetizar:

- La realidad es una construcción social de carácter dual objetivo y subjetivo.
- El conocimiento es de naturaleza social.
- Es posible conocer dicha realidad articulando las interacciones subjetivas de los individuos que forman parte de ella, con el análisis de las estructuras objetivas que éstos producen, y de la cual son simultáneamente producto y productores.

A partir de aquí, se torna impensable sostener que las organizaciones son exclusivamente el resultado de la acción externa de "otros" diferentes a los miembros que la componen, desconociendo la participación individual en la acción organizacional.

Este enfoque, como señala Alcover (2003), corre el significado de organización desde el de "efecto de organizar u organizarse, al de acción de organizar u organizarse".

Las organizaciones no son sólo "algo dado", mucho menos un fenómeno natural que el hombre aún no ha podido dominar, una pesada carga de la naturaleza.

Sin ignorar la fuerte influencia de las instituciones como aparatos ideológicos (Althusser, 1974)³⁹ y estructuras ideológicas de poder (Marx, 1859-1867; Foucault, 1971),⁴⁰ las organizaciones son también, en parte, aquello que sus miembros han podido conversar, negociar, acordar y construir.

Entonces: *¿cómo es que una organización puede ser percibida por sus miembros como algo fuera de ellos mismos?*

Para responder esto, encontraremos interesantes aportes en Wenger (1998), quien conceptualiza al aprendizaje como la participación social en el mundo. Ampliaremos sus conceptos en el próximo capítulo.

Del mismo modo en que es ineludible nuestra participación en el mundo, es ineludible nuestra participación en las organizaciones.

Por lo que deberíamos tener en cuenta que:

- participamos cuando hablamos y cuando callamos;
- participamos cuando atacamos y también cuando nos mostramos indefensos;
- participamos cuando buscamos espacios y cuando cedemos espacios a otros;
- participamos en cuanto estamos presentes en la relación interactiva con el otro, y aun cuando la ausencia se hace presente.

Para cerrar este capítulo, algunas respuestas no definitivas pero sí orientadoras a las preguntas planteadas en el inicio, en torno a la percepción de lo colectivo en las organizaciones.

Desde el desarrollo teórico planteado entendemos que:

- *Lo que sucede, ocurre y acontece en la organización de la que formo parte, en alguna medida tiene que ver con algo de lo que yo hago.*
- *En los problemas colectivos de mi organización se encuentra involucrada en alguna medida mi acción individual.*
- *En cierto grado mi acción individual contribuye y fortalece la acción organizacional que paradójicamente yo deseo que cambie o que se conserve.*

Pertenecer a una comunidad implica para Mead, reaccionar frente a dicha comunidad con su propia individualidad (yo).

Mead considera a este proceso un derecho de la persona (inclusión social), a la vez que un deber frente a su comunidad.

Muchas organizaciones se han convertido en cosificaciones fósiles donde es difícil advertir nuestra participación en su constitución, y aún más encontrar la posibilidad de participar reactivamente para generar nuevas cosificaciones que produzcan desarrollo y crecimiento.

En este sentido nos planteamos aquí algunas cuestiones que podrían retomarse en un nuevo trabajo:

¿Cómo se constituye el fuerte imaginario de la "institución externa a sus miembros"? ¿En qué medida este supuesto se encuentra en estrecha relación con el status quo institucional, funcional a un pensamiento positivista, que pretende evitar y eludir el conflicto en el interior de organización?

¿Qué relación guarda la naturalización de los fenómenos organizacionales con los modos de producción donde las personas se encuentran fuera de sí (alienación)?

¿En qué medida lo planteado en la pregunta anterior produce, en el imaginario de los individuos, la disociación entre la conducta individual y la acción colectiva?

Si bien no es el objetivo de este trabajo señalar estrategias para cambiar la acción, no podemos dejar de señalar, brevemente, que deberíamos diseñar una arquitectura organizacional donde la participación provoque un tipo de interacción que permita incorporar al otro y reaccionar frente a él. Un diseño donde la gente pueda hacerse cargo de los problemas colectivos que los involucran.

Está de más señalar aquí el preponderante papel del aprendizaje organizacional dentro de este diseño.

NOTAS

1. Gore, E. y Dunlap, D., *Aprendizaje y Organización. Una lectura educativa de las teorías de la educación*, pág. 64.
2. Área de Aprendizaje y Desarrollo Organizacional, IRICE-CONICET.
3. La expresión en primera persona de estas preguntas no sólo se debe a que constituyen nuestras propias preguntas, sino también a los fines teóricos del trabajo donde el "yo y el "mi" suponen un abordaje conceptual.
4. Estramiana, J. L. A.; Garrido Luque, A., "Teoría sociológica y vínculos psicosociales", Cap. 1 en *Fundamentos sociales del comportamiento humano*, pág. 48.
5. Mead, G., *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*, pág. 30.
6. Gore, E., *La educación en la empresa. Aprendiendo en contextos organizativos*, pág. 30.
7. Estramiana; Luque, ob. cit., pág. 47.
8. Pérez García, "Una polémica creadora".
9. Durkheim, E., *Educación y Pedagogía. Ensayos y controversias*.
10. Gabriel Tarde, disponible en www.pages.akbild.ac.at/aesthetik/contrib/latour_01.html (Consulta: 25/2/05)
11. Denominación utilizada por Tarde, citada por Galtieri, M. en "Estudio Preliminar", pág. 16.
12. Expresión tomada del documento de trabajo: Pérez García, A., ob. citada.
13. *Ibidem*, pág. 2.
14. La escuela de Chicago es iniciada por Thomas y Mead, quienes crearon y mantuvieron, a principios del siglo XX, un esquema unificado de pensamiento sociológico, cuyas ideas formaron un marco coherente y cohesivo dentro del que podía hacerse investigación. Como resultado, una generación de investigadores y pensadores, formados y dirigidos por ellos, generaron un desarrollo teórico que luego fue caracterizado como "interaccionismo simbólico".
15. Estramiana; Luque, ob. cit., pág. 79.
16. Mead, G., *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social. Desde el punto de vista del conductismo social*, pág. 54.
17. Esta relación parte-todo es retomada por el paradigma de la complejidad que se expone con más profundidad en otros capítulos de esta obra.
18. Mead, G., *Espíritu, persona y sociedad*, ob. cit., pág. 172.
19. Mead, G., *Espíritu, persona y sociedad*, ob. cit., pág. 174.
20. Mead, G., *Ibidem*.
21. Mead, G., *Ibidem*, pág. 201.
22. Mead, G., *Ibidem*, pág. 138.
23. Mead, G., *Ibidem*, pág. 207.
24. Mead, G., *Ibidem*, pág. 220.
25. Marc, E.; Picard, D., *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*, pág. 69.
26. Mead, G., *Espíritu, persona...*, ob. cit., pág. 223.
27. Mead, G., *Ibidem*.
28. Munné, F., *Entre el individuo y la sociedad. Marcos y Teorías actuales sobre el comportamiento interpersonal*, pág. 61.
29. *Ibidem*, págs. 30-31.
30. *Ibidem*, pág. 37.
31. *Ibidem*, pág. 47.

HUMANIDADES
MAGISTER
MAGISTER

32. *Ibíd.*, pág. 102.
33. Blumer, H., *Psicología social, modelos de interacción*, pág. 105.
34. Estramiana; Luque, *ob. cit.*, pág. 89.
35. *Ibíd.*
36. *Ibíd.*, pág. 174.
37. *Ibíd.*, pág. 54.
38. Ramírez Dorado, S., "El enfoque sociológico", cap. II en Estramiana, *ob. cit.*, pág. 133.
39. Althusser, L., "Ideología y aparatos ideológicos del estado", en *La revolución teórica de Marx*.
40. Marx, K., *Contribuciones a la crítica de la economía política y El Capital*; Foucault, Michel, *Microfísica del poder*.

CAPÍTULO 5

La organización como producto
de la acción individual y colectiva:
El aprendizaje organizacional

INDICE
Mariano

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

De la acción social a la acción en las organizaciones

*"No se trata solamente de que la sociedad conforma las organizaciones, sino también de que las organizaciones han resultado ser paradigmas de nuestra sociedad."*¹

En este capítulo retomaremos las preguntas ya esbozadas.

¿Cómo lo individual construye la acción social?

¿Cómo es que lo social es percibido como algo afuera de nosotros mismos?

¿En qué medida los individuos determinan la realidad organizacional?

¿En qué medida las organizaciones determinan la identidad individual de sus miembros?

¿Cómo es que una organización puede ser percibida por sus miembros como algo externo a ellos mismos?

Después de encontrar algunas respuestas a través del desarrollo teórico presentado en el capítulo anterior, intentaremos transferir estas cuestiones en torno a la relación individuo-sociedad a la relación individuo-organización, planteo original del problema.

En primer lugar, nos valdremos de dos valiosos esquemas teóricos enmarcados en la psicología de las organizaciones: Karl Weick (1936) y Etienne Wenger (1952). Como se verá más adelante, existe un estrecho enraizamiento de los conceptos que los autores presentan con las teorías psicosociológicas ya abordadas.

Seguidamente nos introduciremos en el concepto de aprendizaje organizacional desarrollado por Chris Argyris y Donald Schön (1978) y las diferentes perspectivas que devienen de éste. Finalmente, reflexionare-

mos sobre la dimensión de lo organizacional en la escuela y las posibilidades que brinda la teoría de la acción, aprendizaje organizacional, para la atención a la diversidad en la organización escolar.

Individuos, organización e identidad

Del mismo modo que ya no se concibe el sometimiento de los individuos a la sociedad como una realidad externa a ellos, tampoco se concibe a las organizaciones como entidades por encima de los individuos y enfrentadas a éstos últimos. De lo que sí se trata es de mostrar las influencias recíprocas, interacciones e influencias mutuas entre individuo y organización, del mismo modo que la sociología da cuenta del interaccionismo entre individuo y sociedad. Después de todo, las organizaciones no son otra cosa que el escenario actual donde se desarrolla la vida social.

Los estudios clásicos de la teoría de la administración han sostenido un concepto de organización racional (Taylor, Fayol) según el cual los individuos eran considerados meros vehículos de dicha racionalidad.

"El principio de la separación entre la planificación y diseño del trabajo y de la ejecución del mismo, se ve normalmente como el más precioso y más trascendente elemento del método de Taylor para la dirección (...) Efectivamente, apartó a los trabajadores, según una separación entre las manos y el cerebro." ²

Esto se evidencia en los orígenes mismos del concepto de organización, derivado del griego "organon", es decir, instrumento. Bajo esta concepción de organización, entendida como dispositivo mecánico para alcanzar el logro de una meta o fin, los individuos jugaban un papel "pasivo" en el cual cualquier vestigio que aportara algo de "lo individual", de "lo personal", sería entendido como una interferencia en el eficiente mecanismo de la organización pensada como una máquina.

"Los hombres no eran más que 'manos' o 'mano de obra', la fuerza o energía para impulsar la máquina organizacional." ³

Los estudios que presentamos en este trabajo nos muestran la imposibilidad de ignorar hoy el papel activo que los individuos desempeñan como constructores de la micro-realidad que constituye el campo organizacional.

En el contexto actual, las organizaciones constituyen un ente configurador de identidad personal y social. La identidad de los individuos se constituye sobre la base de valores, pautas de comportamientos, actitudes y costumbres de las organizaciones de las que forman parte.

"Al subrayar las influencias que las organizaciones actuales ejercen sobre los individuos, no se pretende defender la existencia de una especie de determinismo organizacional, sino de identificar los factores que procedentes de estos sistemas sociales condicionan en buena parte las experiencias de las personas a lo largo de sus vidas." ⁴

Nos ubicamos en la línea de análisis microsociológico del que fuera precursor Simmel, y a partir del cual consideramos a los miembros de una organización como constructores de la realidad organizacional en la que participan.

"Los propios miembros de la organización, a través de las interacciones que tienen lugar entre ellos, construyen la realidad organizacional interpretando los eventos a los que se enfrentan y otorgándoles un significado." ⁵

Las organizaciones como campos de creación de sentido. El aporte de Karl Weick

"Para Weick (1995, 2001), los miembros de una organización dan sentido retrospectivamente a lo vivido, poniéndolo en relación con un marco de referencia compartido a través de las interacciones entre ellos, interacciones que, a través del compromiso adquirido por los participantes, modifican y transforman los significados sociales de la experiencia." ⁶

El proceso que arriba describe Alcover (2003) es el que Weick (1995) ya definiera como *"sense making"*, creación de sentido.

En esta línea de análisis, los conceptos de organizar y crear sentido se encuentran en relación estrecha.

*"El actor comprende la organización a través de su propia actuación (...)
Los individuos utilizan palabras para lograr acciones, y el resultado de esas acciones les va permitiendo entender lo que sucede."* ⁷

Los miembros de una organización actúan y luego entienden lo que han hecho. Esta actuación se materializa a través de las palabras, las conversaciones entre los actores. Weick ilustra este concepto con la siguiente pregunta: ¿cómo quiere que sepa lo que he dicho si todavía no vi lo que he hecho?

Los individuos actúan y luego, mirando lo que han hecho, declaran la existencia de una realidad organizacional determinada. Actuar y declarar es lo que Weick sintetiza en el concepto de *enactment*.

Schultz (1967) hace referencia a este proceso de modo retrospectivo cuando habla de la *"experiencia significativa vivida"*. Para él, las personas pueden conocer y comprender lo que están haciendo después de ha-



berlo hecho, es decir, cuando la actividad se ha convertido en acción; es la mirada reflexiva la que le brinda unidad de significado.

Esto también había sido señalado por Mead (1934), cuando sostenía que las personas tienen conciencia no de lo que están haciendo, sino de lo que han hecho.

Mead sostenía que, en tanto la persona pueda constituirse en un objeto para sí, logrará la reflexión ("reacción demorada") que permita realizar un análisis de la acción y de lo hablado para saber qué ha dicho.

"Desde esta perspectiva se considera a las organizaciones como instantáneas de procesos continuos seleccionados y controlados por la conciencia y la atención de los participantes, conciencia y atención que también constituyen instantáneas de procesos cognitivos en curso a través de los cuales los miembros logran conocer sus entornos" (Weick, 1979).⁸

La perspectiva de Weick (1979) nos conduce a entender las organizaciones como campos de interacción comunicativa entre un grupo de personas que producen un cuerpo de pensamiento o conjunto de prácticas de pensamientos.

El lenguaje, al igual que en la constitución del pensamiento individual, ocupa un lugar relevante en la construcción de la realidad organizacional, siendo el vehículo de la creación de sentido.

Pensamiento y lenguaje en la construcción de la realidad organizacional

También podemos definir la organización como "una red de conversaciones" (Flores, 1994), de manera similar a la de Walsh y Ungson,⁹ quienes definieron a la organización como una red de significados intersubjetivos compartidos, sustentada a través del desarrollo y uso de un lenguaje común, e interacciones sociales cotidianas.

*"Es posible describir una gama amplia de conversaciones que implican a su vez diversos diseños, donde los más 'naturales' son aquel tipo que se organiza fundado en patrones culturales compartidos, lo que la vuelve conocida y predecible; habitual y natural. Estas conversaciones aportan seguridad y estabilidad al encuentro relacional; generando, por su función normatizadora, fuertes restricciones en la exploración de modos alternativos de conversación."*¹⁰

Consideramos que este tipo de interacción social genera permanencia sobre lo contingente y brinda una imagen, dando consistencia a la organización. La repetencia y la recursividad de determinados temas y es-

tilos conversacionales van construyendo, con su permanencia, la identidad de las organizaciones.

Este marco pone de relieve la dimensión socio-cognitiva de las organizaciones, en tanto producto de los procesos cognitivos conjuntos que llevan a cabo sus miembros, provocados por las interacciones. Estos procesos cognitivos conjuntos constituyen un tipo de pensamiento diferente al individual, que tradicionalmente ha estudiado la psicología cognitiva y es el que se denomina pensamiento o conocimiento colectivo.

Este pensamiento o conocimiento colectivo, por un lado brinda un marco de referencia orientador de la acción y, por otro, constituye un elemento fundamental en el proceso de socialización organizacional, entendiéndose a éste último como el proceso de integración de conductas e interpretación conjunta del entorno.

En las organizaciones, las personas no son meros "actores" que desempeñan un papel que otros han definido. Como ya señalaran Berger y Luckmann (1967), si bien la realidad se define socialmente, las definiciones se encarnan en individuos concretos que son a su vez definidores de dicha realidad. Por lo que el comportamiento de las organizaciones no es independiente de las personas que las construyen y las dirigen.

*"En definitiva, las organizaciones son productos del pensamiento y de la acción de sus miembros."*¹¹

O, como señalara Morgan (1986), las organizaciones acaban siendo lo que piensan y dicen ser sus integrantes. Sobre la base de estas representaciones sociales de la realidad interna y externa a la organización, sus miembros toman decisiones y diseñan estrategias.

Las organizaciones no sólo son creadoras de sus posibilidades de acción, sino también de sus restricciones, sus obstáculos y hasta originadoras de sus propios problemas.

Las organizaciones y los individuos mantienen una bidireccionalidad constructiva (Alcover, 2003).

Estas concepciones han logrado, en los últimos años, que la atención se haya desplazado desde el estudio de la organización (lo sólido, lo estable, lo ordenado) hacia el análisis de las personas organizando, es decir, hacia los procesos.

Estudiar las organizaciones implica no sólo indagar en las reificaciones (producto), sino en la participación (proceso) a través de la cual éstas se construyen.

De este modo, el objeto de estudio de la psicología de las organizaciones se amplía, agregándose el análisis de las interacciones entre las personas y las organizaciones. En esta línea está surgiendo un enfoque,

denominado "construcción social de las organizaciones" (Wilpert, 1995),¹² basado en el marco construccionista que referimos en este trabajo. Este nuevo enfoque intenta superar la visión conflictiva individuo-organización, no evitando el conflicto que implica la participación en un contexto diverso y complejo, sino entendiendo a éste como parte de la dinámica de las organizaciones, consideradas como sistemas abiertos, contruidos permanentemente por sus propios miembros.

Interacción humana y construcción de comunidades de prácticas

Para poder comprender más con profundidad cómo se construyen las organizaciones a través de la participación de los individuos, y a la vez como éstos se constituyen en este contexto, es interesante incluir los aportes de Etienne Wenger, donde la idea de aprendizaje es central.

Desde este autor, se puede considerar el concepto de aprendizaje como negociación de significados y construcción de la identidad que contribuye en gran medida a dar cuenta de la interacción social en términos de construcción de la realidad organizacional.

Según Wenger, hemos concebido erróneamente al aprendizaje, de manera individual, como resultado de la enseñanza de un experto y como algo que nos ocurría cuando éramos niños y jóvenes; en síntesis, como un proceso formal institucionalizado y escindido de nuestra vida personal. El resultado de esto ha sido un aprendizaje irrelevante con poca o nula articulación con la práctica, que ha dejado en claro a los estudiantes que "estudiar es aburrido", arduo y no todos estamos hechos para ello.

Contrariamente a esta concepción, Wenger sostiene que el aprendizaje es un proceso social que nos atraviesa indefectiblemente a todos, que rompe los muros de la escuela, incluso que la preexiste.

El aprendizaje es un proceso social propio de la naturaleza humana, es nuestra propia experiencia de participación en el mundo. Es un proceso natural tan inevitable como comer o dormir y sustentador de la vida como éstos. Este proceso no es una actividad separada de la vida misma. No es algo que hacemos cuando no hacemos otra cosa o que dejamos de hacer para realizar otra tarea.

*"El aprendizaje es un fenómeno fundamentalmente social que refleja nuestra propia naturaleza profundamente social como seres humanos."*¹³

El aprendizaje nos pasa aunque no nos demos cuenta.

La negociación de significados envuelve dos procesos constitutivos: *participación y reificación*. La participación y reificación forman una dualidad.

Se entiende, por participar, formar parte de una cosa, compartir. Se refiere al proceso de tomar parte y también a las relaciones con las otras personas que reflejan este proceso. Sugiere acción y conexión.

La participación es la experiencia social de vivir en el mundo desde el punto de vista de la afiliación a las comunidades sociales y de la intervención activa en empresas sociales.

Participación no es igual a armonía, ni colaboración; puede ser una participación de subordinación, de víctima, de oprimido, de victimario, de opresor.

La cosificación es el proceso de dar forma a nuestra experiencia produciendo objetos que plasman esta experiencia en una cosa. Cosificar significa convertir algo en cosa.

La cosificación puede hacer referencia tanto a un proceso como a un producto.

La cosificación, como componente del significado, es siempre algo incompleto, continuo, potencialmente enriquecedor y potencialmente engañoso.

La redacción de una ley, la escritura de un procedimiento, la fabricación de un instrumento o máquina, la producción de un sistema o software, la producción histórica, una leyenda, son ejemplos de cosificación. Es una comprensión que ha adquirido una forma. A su vez, esta forma vuelve a entrar en participación cuando es usada o empleada.

La evolución de las comunidades implicará la participación de nuevos miembros, los cuales llevarán nuevos intereses e ideas a la comunidad.

Ahora bien, si en una comunidad de práctica predomina la participación, si la mayor parte de lo que importa se deja sin cosificar, no será difícil poder coordinar una acción. Asimismo, si predomina la cosificación, quedarán pocas oportunidades para compartir la experiencia, sacar a luz los supuestos divergentes y negociar los cursos de la acción.

Consideramos que los conceptos de participación y cosificación, como una dualidad en el proceso de negociación de significados dentro de las comunidades de práctica, encuentran relación con el abordaje del "aprendizaje organizacional como un oxímoron" que plantea Weick (1996). Karl Weick sostiene que la relación entre aprendizaje y organización es incómoda por definición, ya que pone de manifiesto tensiones más que compatibilidades. En tanto aprender implica explorar, desordenar y organizar, requiere ordenar y explotar.

"Los sistemas que se autodiseñan tienen tendencia a explorar; las burocracias tienen tendencia a explotar." ¹⁴

Sin embargo, ambas se requieren para que se produzca aprendizaje organizacional.

Cualquiera de estas formas que excluya a la otra no permitirá el desarrollo de la comunidad: o por verse paralizada ante el permanente desorden que implica aprender, o por encontrarse enquistada en una acción rutinaria que no le permite abandonar el orden establecido en búsqueda de nuevas respuestas.

En términos de Wenger, una organización que pretenda desarrollarse deberá balancear estos dos procesos constitutivos: participación y cosificación, del mismo modo que Weick sugiere yuxtaponer aprender y organizar. En este sentido, consideramos que el aprendizaje es una forma de participar en la organización y cosificar es una forma de organizarla.

Los dos esquemas conceptuales referidos en este apartado constituyen un valioso marco de referencia para revisar y analizar la relación individuo-sociedad en el marco de las organizaciones. En ellos encontramos supuestos teóricos enraizados en el interaccionismo simbólico y más aún en los orígenes del desarrollo teórico de la psicología social, que nos permiten comprender *en qué medida los individuos determinan la realidad organizacional y en qué medida las organizaciones determinan la identidad individual de sus miembros.*

La ineludible participación

Retomando lo hasta aquí desarrollado se puede afirmar:

- *La acción colectiva es una acción interindividual. O, lo que es lo mismo, la acción individual lleva implícita la acción colectiva.*
- *Las organizaciones no son una realidad independiente de los individuos, la interacción entre éstos constituye la organización.*
- *Los problemas organizacionales no son ajenos a las conductas individuales de los miembros que componen una organización.*
- *Los desempeños organizacionales se construyen sobre la base de las acciones siempre más o menos interconectadas de los desempeños individuales. O bien, todo desempeño individual tiene una fuerte vinculación con los desempeños colectivos.*
- *Aun un espectador distante (Argyris, 1999b) participa a través de la observación del fenómeno organizacional, por lo que no es posible pensar a la organización como una entidad monolítica y un agente impersonal.*

INDIA
MUSEO
NARRATIVA

Del mismo modo en que es ineludible nuestra participación en el mundo, es ineludible nuestra participación en las organizaciones.

Desde el desarrollo teórico planteado entendemos que:

- *Lo que sucede, ocurre y acontece en la organización de la que uno forma parte, en alguna medida tiene que ver con algo de lo que uno hace.*
- *En los problemas colectivos de la organización se encuentra involucrada en alguna medida la acción individual de cada uno de los sujetos.*
- *En cierto grado, las acciones individuales contribuyen y fortalecen la acción organizacional que paradójicamente los individuos desearían que cambiara o que se conservara.*

Del aprendizaje individual al aprendizaje colectivo

El alcance del concepto de aprendizaje ha dado un giro significativo en la segunda mitad del siglo pasado. Tradicionalmente este término, sostenido desde una concepción funcionalista de la sociedad (Durkheim, 1904), implicaba referirse de modo directo a la formación de las generaciones jóvenes (niños y púberes), a aquellos que debían prepararse para la actuación personal, social y profesional en un determinado contexto histórico.

Los estudios en torno al proceso de aprendizaje brindaron significativos aportes para dar cuenta del aprendizaje como un proceso psicológico inherente al desarrollo humano que continuaba a lo largo de la vida adulta. Sin embargo, la repercusión social de aquellos tuvo mayor impacto en tanto explicación del aprendizaje en los primeros años de vida del niño, produciéndose una restringida lectura de tan valiosos estudios.

El cambio significativo en el alcance del concepto de aprendizaje se produce con el reconocimiento social de la importancia de este proceso durante la vida adulta (educación permanente) en el contexto organizativo, debido a que es en este contexto en el que se desarrolla en la actualidad la mayor parte de la vida. Esta realidad social fue caracterizada por Druker, en la década del '50, como sociedad de organizaciones (Druker, 1957), concepto actualmente revalorizado ante el reconocimiento del creciente papel de las organizaciones por sobre los límites del Estado-Nación (Druker y Reich, 1993).

Dentro de este marco, al que se integran los enfoques sociológicos ya presentados, debemos abandonar la idea de aprendizajes individuales que interactúan en un determinado contexto, social u organizacional. Te-

LIBRERÍA
MARTÍN
MARTÍN

niendo en cuenta que todo proceso de aprendizaje tiene una profunda raíz social, debemos hablar de aprendizaje colectivo.

"Llamaremos aprendizaje colectivo al proceso amplio –planeado o no– de generación de conocimientos, que lleva a la adquisición de nuevos desempeños compartidos y disponibles para ser puestos en acción" (Gore, 2003, 23).

Esta definición da cuenta de un proceso que fluye independientemente de las voluntades e intenciones explícitas de los *individuos-colectivos* que participan en dicho proceso. En este sentido, el concepto de aprendizaje perdería su connotación implícita positiva, donde se supone que aprender es siempre benéfico, para entender que en las organizaciones se aprende también a callar, omitir, esconder; en términos de Argyris (1999), *rutinas defensivas* que *"protegen a los individuos, los grupos, los intergrupos y las organizaciones de sufrir situaciones incómodas o peligrosas y, al mismo tiempo, impide a los actores identificar y reducir las causas de tales situaciones"*.

El aprendizaje colectivo se aloja en un espacio interindividual, reticular, al cual los individuos contribuyen con sus significados compartidos acerca de lo que debe ser la organización (*teorías declaradas*) y de lo que ocurre en ella (*teorías en uso*).

El aprendizaje colectivo trasciende la mente individual como espacio donde se da este proceso para enfocar la cuestión en el reconocimiento de un nuevo espacio donde se produce el aprendizaje, *la mente grupal* según Wegner y sus colaboradores (Giuliano, Hertel, 1985; Wegner, 1987; Erber, Aymond, 1991) o, como lo definen Weick, Wesley, Robert (1993), *la mente colectiva* (Weick, Robert, 1993, 3).

"La mente colectiva puede ser mejor descripta como un método que como un contenido, como una estructuración que como una estructura, como un conectar que como conexiones. Las interrelaciones no están dadas sino que son construidas y reconstruidas continuamente por los individuos a través de las actividades continuas de contribuir, representar y subordinar. Aunque estas actividades son realizadas por individuos, su referente es un campo socialmente estructurado" (Weick, 1993).

En el concepto de mente colectiva que nos proporciona Weick, la inteligencia de un grupo es de un orden diferente a la de un individuo, y se materializa en las acciones interrelacionada entre éstos.

Según Ryle (1949),¹⁵ la mente es una disposición a actuar ajustadamente.

Estamos haciendo referencia a un fenómeno transindividual, donde las acciones aisladas de cada miembro carecen de sentido, sólo lo cobran dentro del campo de las interrelaciones que lo conforman (Gore, 2003).

Un desempeño adecuado, desarrollado y complejo necesita un alto nivel de ajuste en las interrelaciones que constituyen la mente colectiva.

Ésta sólo podrá darse en un contexto organizativo abierto al aprendizaje.

El conocimiento que deviene de este tipo de aprendizaje generalmente no es explícito y fácilmente enunciado. Contrariamente al aprendizaje de tipo académico-escolar, es un conocimiento tácito, que se encuentra entramado en la acción colectiva.

"El conocimiento no es, por lo tanto, un conjunto de enunciados explícitos y descontextualizados que puede operar bajo la forma de instrucciones, sino el producto de una red de interacciones basada en patrones profundos e intangibles, y en una gramática de reglas no siempre explícitas" (Gore, 2003, 232).

Este enfoque señala la necesidad de comprender el comportamiento en las organizaciones a través de la coordinación de las acciones de sus miembros.

A tales efectos, el concepto de aprendizaje individual resulta limitado para comprender las contradicciones entre lo que las personas saben (individualmente) y lo que las personas pueden hacer juntas (colectivamente).

Aprendizaje organizacional

Entre 1950 y 1960, H. Chester Barnard, A. Simon, J. G. March, desde diferentes escuelas teóricas, comenzaron a estudiar sistemáticamente el comportamiento organizacional. Un ejemplo de estos aportes significativos es la definición de Simon de la organización como un "sistema cooperativo racional".

Ya a finales de los '80, Chris Argyris y Donald Schön (1978) dan cuenta del proceso de aprendizaje colectivo construyendo un importante desarrollo teórico en torno al concepto de *aprendizaje organizacional*.

El concepto de aprendizaje organizacional adquiere mayor relevancia aún si consideramos que, en este contexto socioeconómico, el desarrollo del conocimiento y la capacidad de aprender se han convertido en un insumo indispensable para la producción, en un ambiente organizativo paradójico donde pareciera que lo único permanente es el cambio.

Durante más de dos décadas se han producido, en torno a este concepto, numerosos trabajos, prácticas y enfoques teórico-metodológicos que el mismo Argyris (2002) se ha dedicado a relevar y analizar.

Dejamos para más adelante la conceptualización que los autores realizan de este concepto.

Dos perspectivas que reúnen diferentes enfoques del aprendizaje organizacional

“Para los distinguidos científicos sociales que rechazaron la idea cuando la publicamos por primera vez a principios de los años '70, el aprendizaje organizacional parecía percibirse como la personificación hegeliana casi mística de la colectividad. Seguramente, ellos creyeron que sólo puede decirse que son los individuos quienes aprenden, al igual que piensan, razonan, o sostienen opiniones. A ellos les parecía paradójico, si no perverso, atribuir el aprendizaje a las organizaciones” (Argyris, 1997, 4).

Argyris (2001) realiza un análisis de la bibliografía producida durante dos décadas en torno al concepto de aprendizaje organizacional. En dicho análisis reconoce dos grandes perspectivas, una denominada prescriptiva y la otra especializada. La primera se focaliza en la práctica de la organización que aprende sostenida especialmente por los consultores. La segunda, producida por los académicos, se muestra desconfiada de las posibilidades siempre benéficas del aprendizaje en las organizaciones. Asimismo, en cada una de ellas podemos encontrar diferentes enfoques y abordajes metodológicos. Según Argyris (2001, 1), *“las dos tienen diferentes impulsos, atraen a diferentes auditorios y emplean diferentes formas de lenguaje”*. La perspectiva prescriptiva corresponde a aquellos enfoques relacionados con el mejoramiento continuo, la adquisición de competencias, el planeamiento estratégico, la implementación de cambio organizacional, el aprovechamiento del potencial humano para experimentar, adaptar e innovar en las organizaciones. La idea central de estos enfoques es constituir al proceso de aprendizaje en un eje indispensable e indiscutible de la cultura organizacional, proporcionando prescripciones técnicas para desarrollar estructuras organizacionales planas y descentralizadas donde el proceso de aprendizaje se constituya en el motor de cambio y desarrollo organizacional. El autor (2001, 9) sostiene que esta perspectiva *“ignora las dificultades analíticas planteadas por la idea misma del aprendizaje organizacional”*, en tanto se focaliza en los aspectos benéficos del aprendizaje organizacional descuidando los obstáculos para llevar a cabo este proceso. Obstáculos relacionados con rutinas defensivas, juegos de poder y control (Argyris, 1993), en síntesis, cuerpos normativos jurídico-culturales donde ideas, valores y leyes determinan la forma del intercambio social (Lourau y Lapassade, 1977).

La perspectiva especializada se replantea qué significa el aprendizaje organizacional, cómo es posible que éste ocurra realmente. Su reticencia plantea tres cuestiones. La primera considera que el aprendizaje es

paradójico, contradictorio y carece de significado. La segunda, si bien lo acepta como un concepto teórico significativo, sospecha que pueda darse siempre de manera benéfica para los actores implicados, poniendo en cuestión los intereses y objetivos de quienes lo promueven, y preguntándose quiénes son realmente los beneficiarios. Y por último, la tercera, en estrecha relación con la segunda, considera a las organizaciones como sistemas políticos atravesados ideológicamente y con pocas posibilidades de llevar a cabo acciones coherentes, eficaces y válidas para aprender en forma productiva. Dentro de la perspectiva especializada –y en la cual, como investigadores, nos sentimos representados– se analizará la primera cuestión que considera al aprendizaje organizacional una paradoja conceptual.

El aprendizaje organizacional como paradoja conceptual

Weick y Westley (1996) sostienen que organizar y aprender son procesos esencialmente antitéticos. Consideran al “aprendizaje organizacional” como una expresión paradójica a la que denominan un oxímoron. En tanto “organizar” significa reducir la variedad, y “aprender” implica incrementar la variedad.

“La relación entre aprendizaje y organización es incómoda por definición, pone de manifiesto tensiones más que compatibilidades. Tal tensión está representada en la literatura como una elección entre dos formas estructurales. Algunas formas son particularmente buenas para adaptarse al entorno cambiante. Otras formas están dedicadas a la búsqueda de la eficiencia a través de una mecánica división del trabajo, una cadena de mandos rígida, racionalidad técnica y otras cualidades que permiten reprimir u olvidar características del entorno confusas o contradictorias. Esta dicotomía sugiere que, mientras los sistemas que se autodiseñan aprenden, las burocracias organizan” (Weick y Westley, 1996, 440-458).

Según March (1991), aprender y organizar son dos formas de orden diferente. Aprender implica explorar, mientras que organizar refiere a explotar. Ambas son necesarias y el reto se encuentra en articularlas, alcanzando un equilibrio entre ellas. El desequilibrio implica el entumecimiento de la estructura organizacional y su imposibilidad de desarrollo y cambio.

El aprendizaje organizacional debe considerar tanto conductas basadas en rutinas como conductas disruptivas de éstas, para responder adaptativa y creativamente en su contexto.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

"El punto óptimo consiste en yuxtaponer orden y desorden simultáneamente (...) Afirmar el oxímoron del aprendizaje organizacional es mantener el organizar y el aprendizaje juntos a pesar de que parezcan empujar hacia direcciones opuestas" (Weick y Westley, 1996).

Este punto óptimo representaría, en Argyris y Schön (1978), la intersección entre lo que ellos denominan *aprendizaje de circuito simple* (exploración, adaptación, evolución) y *aprendizaje de circuito doble* (descubrimiento, exploración, ruptura, revolución).

El aprendizaje organizacional según Chris Argyris y Donald Schön

En el esquema conceptual de Argyris y Schön, el aprendizaje de circuito simple se produce cuando los miembros de una organización responden cooperativamente a los cambios en el contexto interno y externo de ésta, detectando errores que pueden corregir, evaluando y generalizando los resultados mientras mantienen los rasgos centrales de la teoría al uso. Este tipo de aprendizaje permite mantener sin cambio las normas de la organización. El segundo tipo, aprendizaje de lazo doble, es capaz de cuestionarse a sí mismo como sistema de aprendizaje, es un proceso de indagación acerca de la detección y corrección de errores basados en la incongruencia entre las teorías declaradas y las teorías en uso. Éste es un proceso dinámico y de cambio, tendiente a la transformación del status quo de la organización.

Argyris y Schön sostienen que en las organizaciones existen dos tipos de teorías. Una de ellas es la llamada *teoría declarada u oficial* y la otra *teoría en uso*. La primera la constituyen las reglas explícitas de la organización, que suelen materializarse en reglamentos y organigramas. Mientras que la otra es aquella que puede deducirse a partir de la observación de lo que realmente se hace, es decir, de la acción. Suelen existir incongruencias entre ambos tipos. Disminuir esta distancia, buscando la coherencia entre ambas, es el cometido del aprendizaje organizacional.

"El aprendizaje organizacional tiene lugar cuando los individuos dentro de una organización experimentan una situación problemática e investigan dentro de ella en nombre de la organización (...) Con el fin de convertirse en organizacional, el aprendizaje que resulta de la indagación debe incorporarse a las imágenes de la organización retenidas en las mentes de sus miembros y/o en los elementos epistemológicos (los mapas, la memoria, los programas) en el entorno organizacional (Argyris, 2001).

Cuando los individuos en la organización experimentan un proceso de investigación organizacional, recorren un camino donde articulan el pensamiento con la acción. Este camino, posibilitado por la investigación, es el proceso del aprendizaje organizacional.

Al finalizar este apartado podremos advertir más claramente las diferencias entre aprendizaje individual, aprendizaje colectivo y aprendizaje organizacional.

El *aprendizaje* entendido como un proceso de reestructuración y negociación de significados bien puede constituir la adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades y desempeños individuales o colectivos. Cuando nos referimos al *aprendizaje colectivo* aludimos, no al aprendizaje individual de conjunto de personas, sino a la *construcción y transmisión de capacidades colectivas* (Gore, 2003) que se alojan en un espacio transindividual al que hemos referido a través del concepto de mente colectiva. Este tipo de aprendizaje, que se produce en el contexto organizacional, ocurre independientemente de que lo planeemos.

Cuando nos referimos al proceso de *aprendizaje organizacional*, señalamos un proceso consciente y sistemático que lleva a cabo un colectivo dentro de una organización. Este proceso consiste en la indagación de la brecha entre las teorías declaradas y las teorías en uso, en vista a ajustar objetivos y resultados esperados.

Cuatro elementos constitutivos del aprendizaje organizacional

Podemos señalar al menos cuatro elementos constitutivos del concepto de aprendizaje organizacional que debemos considerar al emprender un proceso de indagación que nos permita conocer, comprender y transformar la realidad organizacional. A continuación mencionaremos y desarrollaremos cada uno de ellos.

1. La mera información no es en sí misma conocimiento

Para una mayor comprensión de la relación entre información y conocimiento, creemos útil diferenciar, conceptualmente, *dato de información e información de conocimiento*.

Datos, información y conocimiento conforman diversos niveles de acercamiento a la realidad; el dato es el soporte necesario, pero no suficiente para la construcción de conocimientos.

El dato significa lo dado por la realidad, la información implica un nivel superior de elaboración del dato, por el cual se habla de grupos o sistemas de información como conjunto de datos que devienen en información luego de un determinado tratamiento.

La información por sí misma no constituye un conocimiento en tanto elaboración conceptual. La elaboración conceptual implica poner en relación la información con teorías que le otorgan sentido.

La construcción de conocimiento, tanto desde el punto de vista de aprendizaje individual de los sujetos como desde el aprendizaje colectivo en las organizaciones, como así también desde la construcción científica, como ya lo hemos señalado en las teorías arriba desarrolladas, implica un conjunto de operaciones, transformaciones, reflexiones, comprobaciones, que se realizan sobre la información obtenida para extraer significados que devendrán en conocimientos.

La construcción de conocimiento implica la generación de principios organizadores (teorías) que permitan vincular datos e información y darles sentido.

Comúnmente en las organizaciones encontramos cantidad de datos y gran caudal de información. En las instituciones educativas, ejemplo de esto son los registros que llenan los docentes, las planillas de estadísticas solicitadas por los ministerios, los censos anuales de la población escolar.

Ahora bien, esto no implica que dichos datos o información –aun si se encuentran procesados– sean productores de conocimiento. El conocimiento no se generará en tanto no sean capaces de reconocerse en dicha información como parte de la acción organizacional en la cual se hallan involucrados y desde allí posibilitar un espacio de aprendizaje que revise las teorías en uso que producen resultados alejados de los esperados.

Esta diferenciación entre información y conocimiento es clave para un abordaje de la realidad social, que no se contenta con brindar un marco descriptivo y explicativo, sino que intenta comprenderla para transformarla.

Por lo que hablaremos de aprendizaje organizacional en tanto se lleve a cabo un proceso reflexivo en torno a la información disponible (devenida en conocimiento) que sea capaz de producir un cambio en la acción organizacional.

2. La acción precede al conocimiento

El conocimiento no es una parte o algo dentro de una organización, sino un producto de la actividad de la organización misma.

El conocimiento de una organización puede ser descrito a través de un mapa (Argyris, 1999) que grafique la relación estructural entre los elementos.

El enunciado que intentamos describir en este punto se enmarca en el desarrollo teórico de la teoría de la acción. Ésta "es el producto de una construcción colectiva, de una compleja interacción entre los modelos individuales de aprendizaje y el mundo de la conducta organizacional. Las organizaciones son el lugar donde esas interacciones ocurren. El aprendizaje se define, en tanto, para el individuo como para las organizaciones, como una corrección de la 'teoría de la acción'" (Gore, 2003). Este proceso de aprendizaje a través de la reflexión sobre la acción produce conocimiento. Por lo que reafirmamos el postulado de este punto: la acción precede al conocimiento. Aquí consideramos más que ilustrativo citar la frase de Karl Weick: "How can I know what I think until I see what I say?" (¿Cómo puedo saber lo que pienso, antes de ver lo que digo?). Es en este sentido que Weick considera que la conversación, como acción organizacional, es la ocasión para definir y articular la cognición, es decir, el conocimiento. Subyace en estas ideas, fuertemente, la concepción de la realidad como producto de la construcción social.

Ahora bien, así como no todo aprendizaje individual se convierte en aprendizaje organizacional, no toda acción organizacional produce conocimiento. Para que a la acción organizacional prosiga el conocimiento, será necesario un proceso colectivo mediante el cual se detecten errores en la acción, aquellos que no permiten lograr las expectativas deseadas. Este proceso es el que llamamos *aprendizaje organizacional*.

Si bien puede existir una variada gama de comportamientos organizacionales, no hay organizaciones neutrales ante estos procesos. Por lo cual podemos decir que, en este sentido, existen dos grandes tipos, aquellas que propician y aquellas que evitan que sus miembros emprendan búsquedas conjuntas para revisar las teorías en uso.

3. El conocimiento es a la vez insumo y producto

Este tercer elemento refiere a entender al conocimiento no sólo como insumo que requiere la organización para su funcionamiento, sino además como producto de la acción de ésta.

En el contexto actual no alcanza el conocimiento experto y específico que hemos aprendido en nuestra formación profesional para actuar de manera efectiva en las organizaciones. Como así tampoco es suficiente la capacitación a modo de “actualización” y “perfeccionamiento”, mejorar el conocimiento que poseo.

“Hay que aprender las organizaciones, aprender en las organizaciones y aprender el aprendizaje de las organizaciones. Nuestra sociedad está mediaticada por grandes organizaciones, capaces de crear sus propios contextos, diferentes de los puramente geográficos o tradicionalmente históricos tal como éstos son enseñados en la escuela. Si todavía es un ideal válido para la educación formar individuos autónomos, entender el contexto de las organizaciones es una parte esencial del currículo” (Gore, 1988).

Este esfuerzo de explicación y comprensión de la acción organizacional y su contexto es lo que le permite a la organización generar conocimiento sobre sí misma. Es aquí cuando hablamos del conocimiento como producto de la organización. Ahora bien, este conocimiento propio, conjuntamente con otros externos a ella, se constituirá en insumo para su funcionamiento.

La acción efectiva en las organizaciones requiere hoy, como lo señala arriba Gore (1998), que aprendamos de ellas mismas. Si bien el conocimiento profesional previo nos permite acercarnos a ellas y desarrollar un determinado puesto o función, para producir los cambios deseados en la acción organizacional será necesario describirla, explicarla y comprenderla con profundidad, para lo cual la generación de aprendizaje colectivo se constituye en una esencial herramienta.

Este proceso de gestión del conocimiento existente y generación de nuevo conocimiento será posible a través de un proceso de aprendizaje organizacional.

4. Las organizaciones no constituyen un conjunto de personas, sino una interacción de comunidades de prácticas establecidas

Finalmente, el cuarto aspecto considera que la organización no es igual a una suma de personas sino que es la resultante de la interacción de diferentes “comunidades de práctica” (Wenger, 2001).

Tradicionalmente hemos definido a las organizaciones como un conjunto de personas congregadas en torno a un fin común. Esta concepción racional de la organización suponía la construcción de un diseño a priori de una estructura organizacional en torno a la cual se alineaba un grupo de personas.

Desde esta mirada, se entiende que las organizaciones son el producto de las interacciones que se producen en su seno, más que la concreción racional a priori de un diseño.

Desde la concepción que aquí se plantea, las organizaciones son campos de interacción de los individuos que las componen, lo que no invalida el diseño en sí mismo, sino que privilegia reconocer, a través de un mapa de la acción (Argyris, 1999), las particularidades del territorio organizacional del cual se trate, es decir, la organización que hay, la organizaciones que tenemos, aquella con la cual contamos.

Esta cartografía del comportamiento organizacional posibilita una planeación más ajustada del diseño, basada en la corrección de los errores detectados que inhiben la acción deseada y efectiva (diseño).

Según Argyris (1999), las organizaciones requieren de "una acción cada vez más concertada y de cooperación con un compromiso interno de largo plazo interiorizado por todos los involucrados".¹⁶

Para que esto sea posible será necesario que los individuos se hallen dispuestos a manifestar sus propias visiones de los problemas, sean capaces de formar grupos que potencien las contribuciones particulares valorando la articulación e integración en proyectos conjuntos. Crear estas condiciones desde un diseño organizacional, no teniendo en cuenta el mapa actual de la situación organizacional real, puede ser entendido como una utopía irrealizable. Estas nuevas condiciones deben entenderse como un logro a alcanzar, teniendo en cuenta que, en el campo de interacción actual, el comportamiento organizacional dista en gran medida de estas características.

La estructura piramidal actual alienta a la recompensa individual de las contribuciones personales, la desconfianza entre pares, la dependencia de la autoridad, el bajo compromiso para asumir riesgos, entre otras, construyendo un campo de interacción donde la entidad del "colectivo" pareciera aún no encontrar tierra fértil. Deberíamos entender que este diseño, lejos de conducirnos a una acción más "segura" y "efectiva", no nos permite resolver los problemas y conflictos, integrando lo mejor de cada punto de vista y, consecuentemente, agregando valor a nuestros procesos y productos.

En esta interacción de comunidades de práctica es que se desarrolla el aprendizaje, el que es definido por Wenger (1998) como *un proceso de participación* a través del cual cada uno de nosotros contribuye a la construcción del mundo social, en este caso que nos interesa a nosotros, la organización. Esta interacción a través de la participación en la organización podrá devenir en aprendizaje organizacional, en tanto posibilite la corrección del curso de la acción deseada.

UNIVERSIDAD

La dimensión de lo organizacional en la escuela

La escuela es una organización que se encuentra estructurada desde la lógica del aula. Cuando los docentes hacen referencia a su práctica, generalmente se refieren a la práctica áulica (Perlo, 1998).

Desde la formación docente de grado, el perfil del egresado enfatiza la dimensión individual del puesto: el aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje que en su encierro ocurren.

La asignatura *organización y administración escolar* tradicionalmente ha tenido poco peso en el currículo de la formación docente. Por otra parte, sus contenidos han estado centrados en aspectos formales de la organización (burocracia), dejando a un lado la dinámica de los procesos internos no formales, fuera de organigrama, que realmente suceden en ella. Asimismo, en algunos casos la banalidad de algunos contenidos: luminosidad del salón de clases, llenado del registro áulico, estudio del digesto escolar, han desprestigiado aún más este relevante campo del conocimiento, donde el estudio de la acción colectiva que allí se trama es de fundamental importancia para comprender y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, que sin duda trascienden el ámbito del aula.

Desde la práctica, las organizaciones escolares no tienen previsto tiempo y espacio formal para prestar atención a la acción colectiva. El intercambio, la interacción entre pares, la co-operación –entendida esta última como la participación conjunta y sistemática en la acción colectiva–, son dimensiones aún descuidadas (Perlo, 1998; Sagastizábal, Perlo, 2002).

En la estructura escolar, la tarea de enseñar y aprender es individual y solitaria.

No ignoramos que en las instituciones educativas se realizan importantes esfuerzos personales para realizar tareas conjuntas (planificaciones por grados paralelos, por ciclos, integración de áreas especiales), en la mayoría realizadas en tiempos y espacios que exceden el contrato laboral. Lo que interesa señalar es la ausencia de previsión de tiempo y espacio para el diseño y evaluación de la organización escolar. De este modo, la tarea docente queda reducida al enseñar en el aula a un grupo de alumnos, escindida de la posibilidad de reflexión y acción dentro del contexto organizacional donde se desarrolla dicha tarea.

Con anterioridad a la Ley Federal de Educación, en diferentes jurisdicciones se implementaron distintas reformas que intentaban crear espacios para el desarrollo organizacional, "*horas interdisciplinarias, extra-*

clase, de integración" (Perlo, 1998). Ahora bien, estos espacios no estaban enmarcados en un proyecto institucional donde el intercambio y la interacción cobraran sentido. Muy posteriores fueron los proyectos educativos institucionales (PEI) y proyectos curriculares institucionales (PCI), donde la concepción de revisión, autoevaluación, cambio y nuevo diseño de la institución escolar otorgaban un nuevo marco a los espacios de intercambio e interacción de los actores en la organización. Sin embargo, para la elaboración e implementación de estos proyectos no hubo y no hay en la actualidad espacios y tiempos concedidos, es más, para "conversar" en torno a ellos es preciso la suspensión del servicio educativo (suspensión de clases).¹⁷

Por otra parte, desde el discurso pedagógico (académico-universitario) tradicionalmente se ha puesto énfasis en una perspectiva institucionalista que pone el acento en las relaciones de poder existentes que atraviesan las estructuras organizacionales.

Nos referimos a los análisis de los aparatos ideológicos (Althusser, 1974) y las estructuras de poder (Marx, 1859-1867; Foucault, 1971), que operan en el seno de toda sociedad y que condicionan en gran medida la vida social y el comportamiento organizacional (lo instituido).

Si bien entendemos que las prácticas microsociales forman parte de prácticas sociales más amplias que son producto de la historia, también consideramos que las primeras no cumplen una simple tarea de reproducción del sistema social, sino que a su vez son capaces de generar historia. Reconocemos prácticas sociales fuertemente condicionadas por un marco histórico-político y, simultáneamente, con la libertad y capacidad de engendrar nuevos productos, percepciones, expresiones y acciones entre los individuos que las llevan a cabo "cara a cara" (Goffman, 1959), en un quehacer cotidiano.

Reconocer un marco de comprensión desde las teorías de la organización no significa ignorar la configuración del poder proveniente de la estructura macropolítica y social, sino reconocer otro orden de configuración de éste que se da en el interior de las organizaciones y que, si bien está íntimamente ligado al primero, tiene su propia lógica y no se corresponde de manera lineal con aquel.

Es aquí donde cobran sentido las lecturas organizacionales de las acciones colectivas.

Las organizaciones no son independientes de las personas que las construyen y que las dirigen. En definitiva, las organizaciones son tanto producto de una estructura sociopolítica como producto del pensamiento y de la acción de sus miembros particulares.

LIBRARY
UNIVERSITY OF
MICHIGAN
SERIALS
ACQUISITION
DEPARTMENT

La no consideración de esta perspectiva en el discurso pedagógico no nos ha permitido comprender con profundidad lo que realmente ocurre en las organizaciones.

Por lo arriba expresado, consideramos que existe un importante descuido, tanto en la teoría como en la práctica pedagógica, de la perspectiva organizacional de la escuela (Sagastizábal; Perlo, 2002).

Prestar atención a la dimensión organizacional de la escuela tiene sentido si entendemos que *“una manera determinada de organizar encierra, oculta implícita o explícitamente, unos aprendizajes de gran importancia”* (Santos Guerra, 1994).

A las instituciones educativas les resulta difícil aún mirarse a sí mismas como organizaciones. La influencia del discurso de la ciencia de la acción es muy reciente en el discurso pedagógico (Gore; Dunlap, 1988; Santos Guerra, 1994; López Yáñez, 2003).

“El estudio de la organización educativa ha cobrado gran importancia en los últimos años. De ser sirvienta de la didáctica ha pasado a convertirse en protagonista en el análisis en la escuela” (Santos Guerra, 2000).

La perspectiva organizacional permite buscar nuevos significados, nuevas soluciones desde adentro de la escuela, para resolver los nuevos problemas que atañen hoy al fenómeno educativo y que lógicamente difieren en gran medida de aquellos problemas para los cuales la institución escolar fue fundada.

Esta perspectiva no es ajena a los desarrollos de la pedagogía crítica (Habermas, 1971; Carr y Kemmis, 1998) que, a fines del siglo pasado, comenzaron a entender la escuela como espacio de reconstrucción social.

Teorías declaradas y teorías en uso en la práctica escolar

La institución escolar, como organización centrada en la reconstrucción del conocimiento y el aprendizaje, no puede prescindir de poner atención al conocimiento sobre sí misma y a su propio aprendizaje (Sagastizábal, Perlo, 2002).

Consideramos que los desarrollos de la ciencia de la acción constituyen potentes removedores de las teorías en uso que guían nuestras prácticas.

En la introducción de esta parte, expresábamos que, en nuestra experiencia de capacitación docente, lográbamos modificar las *teorías declaradas* (discurso docente), pero encontrábamos serias dificultades para corregir las *teorías en uso*. En síntesis, era posible, a través de dicho modelo,

Las planificaciones deben adecuarse a cada grupo en cuanto a contenidos, actividades, recursos y evaluación.	El docente que trabaja por áreas con cursos paralelos, posee una sola planificación para dos o más grupos.
Los alumnos deben aprender en un clima de libertad.	Los alumnos aprenden cuando están sentados, callados y quietos.
Las actividades de aprendizaje deben basarse en situaciones lúdicas.	El juego en el aula generalmente dispersa la atención y reduce los tiempos de aprendizaje.
El aprendizaje debe basarse en la creatividad.	El aprendizaje se basa en la copia, ejercitación y repetición de los conceptos impartidos por el docente.
Lo que se aprende en la escuela debe servirle al alumno para la vida.	Lo que se aprende en la escuela le sirve al alumno para promover al grado/año superior y también para la vida.
Los recursos deben ser creativos, variados, significativos, extraídos de la cotidianidad, de la vida misma de los alumnos.	Los recursos variados y el aporte "excesivo" de los alumnos desorganizan la clase. Los contenidos emergentes, no planificados, atrasan el "programa o currículo a cumplir por año".
Las nuevas tecnologías, como el uso de software educativos e Internet, deben ser llevadas al aula con habilidad didáctica.	Los alumnos de educación básica no están capacitados para investigar en Internet, y la información que de allí obtienen es de un alto nivel que no se corresponde con sus edades.
El docente debe poseer la suficiente habilidad para transformar en recurso todo lo que esté a su alcance y al alcance de los alumnos.	El docente muchas veces carece de recursos para trabajar por falta de material didáctico, especialmente en las escuelas con bajos recursos económicos.

cimientos académicos). Se materializa a través de la experiencia que proviene de la acción, se organiza a través de un tiempo permanente.

Si bien podríamos considerar que este último ha sido reconocido en cierto sentido por la sociología del currículo, especialmente a través del concepto de *currículo oculto* (Jackson, 1968), el énfasis ha estado puesto más en los condicionantes institucionales de lo colectivo y no tanto en los condicionantes organizacionales de esta entidad.

Estos dos tipos de aprendizaje que se dan en la organización escolar no son excluyentes, forman parte de nuestra participación en la vida social a través de la educación formal e informal. La validez de diferenciarlos en este análisis radica, en primer lugar, en reconocer al modelo cultural-no formal, no siempre evidenciado y, en segundo lugar, comprender que la efectividad del modelo cognitivo-formal dependerá en gran medida de su articulación con el segundo.

Cuando nos referimos al concepto de aprendizaje organizacional no nos estamos refiriendo a un aprendizaje de tipo cognitivo conceptual centrado en el alumno, sino a las posibilidades de aprendizaje y cambio que tienen las organizaciones a través del aprendizaje colectivo de sus miembros.

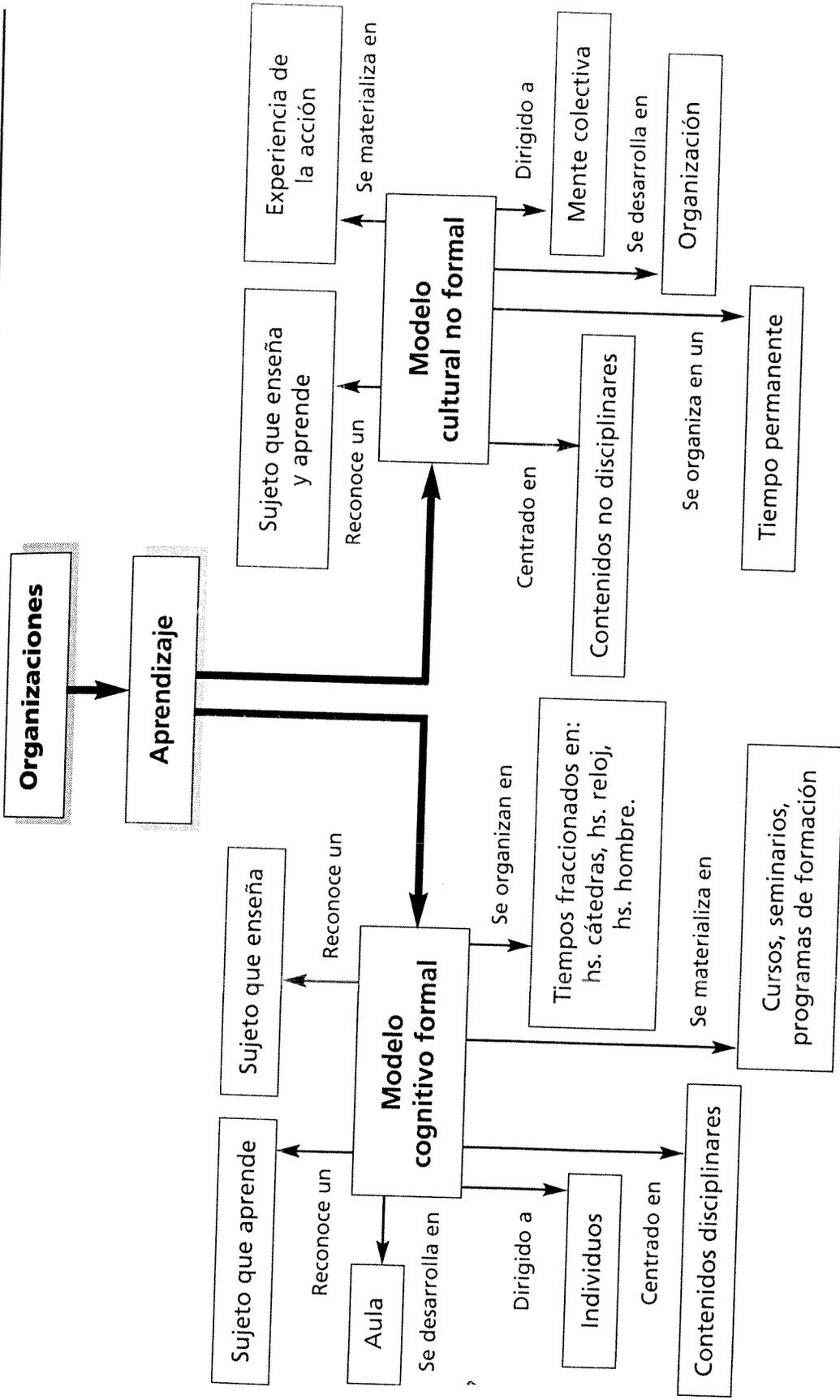
La formación para el cambio se constituye en una indispensable estrategia. Debemos construir modos organizacionales que no sólo nos permitan cambiar hoy lo de ayer, sino que nos permitan vivir en situación de cambio, lo que Gore (1998) denomina "*formas organizativas capaces de pensarse a sí mismas, de mejorarse continuamente y de aprender de la experiencia*". En este sentido, el reconocimiento del aprendizaje colectivo es un paso indispensable.

Consideramos que todas las organizaciones, no solamente las escolares, sino también las sociales y productivas, tienen la necesidad de producir, no sólo su producto y/o servicio específico, como puede ser la distribución y potabilización del agua, la producción de caños sin costura, la prestación de servicios de comunicación etc.; sino que además tienen que producir conocimiento sobre sí mismas, es decir, "*aprender de las organizaciones, en las organizaciones y para las organizaciones*" (Gore, 1988).

Ahora bien, para las organizaciones escolares, cuyo producto específico es la producción de conocimiento, este tipo de aprendizaje es ineludible.

El cuadro que a continuación presentamos trata de resumir los dos tipos de aprendizaje aquí desarrollados.

ORGANIZACIÓN ESCOLAR



VIAJES Y TURISMO

La diversidad como constitutiva de la práctica escolar compleja

Dentro del contexto escolar, generalmente cuando se habla de diversidad cultural, se refiere de manera casi inmediata a los grupos étnicos (Perlo, 2000). Esta mirada poco a poco viene cambiando, reconociendo que las sociedades no responden de manera directa y lineal a una cultura, sino que están compuestas por diferentes grupos subculturales que, si bien comparten aspectos de la cultura con la sociedad global, tienen a su vez otros valores propios que los caracterizan y diferencian.

El tipo de diversidad cultural a la que nos estamos refiriendo procede del hecho de vivir en una sociedad global, compleja, heterogénea y cambiante.

En tal sentido, coincidimos plenamente con Balaguer y Catalá cuando expresan:

"Todas las sociedades son heterogéneas culturalmente, ninguna cultura se desarrolla sin intercambios e interacciones culturales, los procesos de cambio cultural nos afectan a todos. Todos los ciudadanos necesitan educarse para la diversidad cultural" (Balaguer, Catalá, 1997).

En este contexto es que reconocemos una práctica escolar compleja, de la cual intentamos dar cuenta a través de esta obra. Realidad que causa sentimientos de perplejidad, desborde y parálisis entre los profesionales docentes que no han sido formados para situarse en ella.

Este sentimiento de desborde entre los docentes guarda directa relación con lo señalado por Sagastizábal en el capítulo 3 de la primera parte de este libro, con relación a considerar la escuela como un sistema cerrado.

La concepción de sistema abierto, donde la escuela es un sistema entre otros sistemas en un contexto, cambia radicalmente la mirada de la práctica escolar, trascendiendo los muros de la escuela, que tradicionalmente marcaron tan claramente el adentro y el afuera.

La práctica escolar hoy debe ser entendida como:

"acciones multidimensionales que cobran significado con relación a múltiples contextos, anidados o incluidos unos en otros al modo de las muñecas rusas, lo que requiere planteamientos comprensivos y ecológicos, auspiciados por los esquemas sociológicos y antropológicos que fundamentan los paradigmas de investigación alternativos en el campo educativo" (Gimeno Sacristán, 1988).

El docente no ha sido formado para actuar en esta práctica compleja, contrariamente, su formación se ha focalizado en un proceso educativo

universal y en un aula ideal-tipo, donde lo diferente es considerado un error a ser corregido.

Sin duda, la diversidad es una de las características centrales de esta práctica, y no debe ser vista ya como un obstáculo, sino que puede ser considerada una ventaja para el aprendizaje.

Dificultades para comprender la diversidad como una ventaja

Aceptar la diversidad implica un cambio profundo, una modificación de los más arraigados esquemas de pensamiento a partir de la "interpelación" que el otro diferente produce en mí.

El rechazo a dicha interpelación puede constituirse en la negación del otro.

Reconocer al otro significa aceptar otro mundo desconocido por mí como válido. Es más, esto implica poner en cuestión nuestra propia identidad.

Si bien no es posible establecer un contacto con el otro sin una propia identidad, tampoco será viable incorporar al otro dejando intacta mi propia identidad.

Este complejo proceso de comunicación –que Luhmann (1996) define como *interpenetración*– nos conduce por el difícil camino de la construcción de la intersubjetividad.

En torno a las dificultades para comprender la diversidad como una ventaja, Ondarts y Vásquez Mazzini (2001) plantean los siguientes interrogantes:

- *¿Tiene sentido pensar en cuáles son las características requeridas de un sujeto para que sea capaz de articularse con otros y aprovechar la diversidad? Si la idea tiene sentido, ¿cuáles son tales condiciones requeridas del sujeto? ¿Somos todos aptos para interactuar positivamente con la diferencia? Si no somos todos igualmente aptos, ¿qué es lo que hace que un sujeto sea más apto que otro?*
- *¿Qué características tendría que tener una intervención (docente, de consultoría, de acompañamiento, de investigación-acción) para lograr resultados en términos de aprovechamiento de la diversidad? ¿Cuál es la intervención que verdaderamente logra producir los cambios que se necesitan para que la diversidad sea aprovechada?*

En la construcción de este proceso, sin duda la calidad de las conversaciones constituye un punto clave; como ya hemos expresado anteriormente, sabemos que es el lenguaje el que posibilita el proceso objetiva-

¿Tiene sentido pensar en cuáles son las características requeridas de un sujeto para que sea capaz de articularse con otros y aprovechar la diversidad? Si la idea tiene sentido, ¿cuáles son tales condiciones requeridas del sujeto? ¿Somos todos aptos para interactuar positivamente con la diferencia? Si no somos todos igualmente aptos, ¿qué es lo que hace que un sujeto sea más apto que otro?

¿Qué características tendría que tener una intervención (docente, de consultoría, de acompañamiento, de investigación-acción) para lograr resultados en términos de aprovechamiento de la diversidad? ¿Cuál es la intervención que verdaderamente logra producir los cambios que se necesitan para que la diversidad sea aprovechada?

ción/subjetivación de construcción de la realidad social. En este sentido consideramos que el diálogo puede constituirse en una estrategia adecuada para la atención a la diversidad en las organizaciones y consecuentemente para el desarrollo de éstas.

Cuando la diversidad es considerada una ventaja para el aprendizaje

No poder ver al "otro", como señala Sagastizábal, constituye una mirada mutiladora, en donde no sólo el otro es discriminado, sino que yo mismo pierdo, me autodiscrimino y separo de una realidad rica y valiosa en tanto diferente y compleja. Se da un doble proceso, donde yo dejo al otro fuera de "mi mundo" y obviamente "mi mundo" queda reducido sin el otro. Sin el otro pierdo la *sobreabundancia* (Sagastizábal, 2005) que aporta la diversidad.

No ignoramos que esta discriminación no es equitativa, ya que existen diferentes posicionamientos con respecto a las jerarquías que tenga "mi mundo" y el "mundo del otro" en determinado contexto social. Pero consideramos que, si no somos capaces de integrar las diferencias de la multiplicidad de grupos que hoy componen un tejido social, no sólo corremos el riesgo de no enriquecernos con múltiple miradas para comprender la realidad, sino que la fragmentación social no tendrá dimensiones, y ya será muy difícil encontrar un lugar digno, tanto para los "unos" como para los "otros".

La escuela, como organización, constituye un espacio fértil para el encuentro genuino con el otro. Es a través del aprendizaje colectivo que el proceso de construcción y reconstrucción de subjetividades puede ser posible.

Escuela y sociedad: hacia un nuevo contrato

La escuela como organización ha perdido, ya hace tiempo, su significatividad social, la que se ha plasmado en la insistente y cansada pregunta: *¿Para qué sirve la escuela?*

La escuela necesita recuperarse, esto implica construir un nuevo contrato social, redefiniendo su espacio y sus objetivos. Teniendo en cuenta que esta necesidad de recuperación no es reciente, se presenta hoy no sólo como una tarea importante, sino urgente.

La escuela debe recuperar su lugar instituyente en la sociedad. Esto no implica considerarla una variable independiente del sistema social, esto significa reconocer que tampoco es una variable dependiente y determinada por los demás sistemas.

En todo caso, el concepto de sistema abierto es el que permite entender a los diferentes sistemas sociales como interdependientes.

La perspectiva del aprendizaje organizacional que aquí hemos presentado posibilita un análisis de la escuela como un sistema social hacia adentro, y como un sistema social abierto en permanente relación dialógica con otros sistemas.

La escuela, entendida como comunidad de práctica, requiere de un análisis de su sistema de vínculos consigo misma (docentes, alumnos, padres) y con los demás sistemas (productivo, político, cultural, etc.). Será necesario, pues, tender puentes entre las diferentes comunidades de prácticas.

El fortalecimiento de la escuela está supeditado a la atención de sus debilidades.

La escuela debe reconocerse como sujeto del aprendizaje, capaz de cambiar no solo los errores que pueden corregir manteniendo los rasgos centrales de la teoría al uso (*aprendizaje de circuito simple*), sino siendo capaz de cuestionarse a sí misma como sistema de aprendizaje (*aprendizaje de lazo doble*). Proceso de indagación acerca de la detección y corrección de errores basados en la incongruencia entre las teorías declaradas y las teorías en uso.

La capacidad de diseñarse a sí misma le brindará la autonomía suficiente, no sólo para sobrevivir en este contexto social, sino para contribuir con su propio conocimiento a procesos de cambio social.

U
N
I
V
E
R
S
I
D
A
D
N
O
R
T
E
O
R
I
A
L
D
E
L
C
O
N
O
C
I
M
I
E
N
T
O

NOTAS

1. Smircich, L., "Is the concept of culture a Paradigm for Understanding Organizations and Ourselves?", en *Organizations Culture*, citado por Gore, E.; Dunlap, D., pág. 62.
2. Morgan, G., *Imágenes de la organización*, pág. 21.
3. *Ibidem*.
4. Gil Rodríguez, F.; Alcover, C. M. (coords), *Introducción a la Psicología de las organizaciones*, pág. 87.
5. Alcover, C. M. "Las organizaciones en las sociedades actuales", cap. 3 en Gil Rodríguez y Alcover, ob. cit., pág. 89.
6. *Ibidem*, pág. 90.
7. Gore, E., *Aprendizaje Colectivo. La formación en el trabajo y la generación de capacidades colectivas*.
8. Alcover, C. M., ob. cit., pág. 90.
9. Citado por Weick, K.; K. Roberts; "Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flight Decks", pág. 38.
10. Fuks, S., "Transformando las Conversaciones acerca de las Transformaciones", en *Psyche* N° 2, págs. 3-11.
11. Gioia y Sims, 1986, citado por Gil Rodríguez, F.; Alcover, C. M. (coords.), ob. cit., pág. 123.
12. Citado por Gil Rodríguez, F.; Alcover, C. M. (coords.), ob. citada.
13. Wenger, E., *Communities of Practice*, pág. 4.
14. Weick, Karl E. and Frances Wesley, 'Organizational Learning: Affirming an Oximoron', in: Stewart R. Clegg et al. (ed.), *Handbook of Organization Studies*, pág. 440-458.
15. Citado por Gore, pág. 234.
16. Argyris, C., *Sobre el aprendizaje organizacional*.
17. Nos referimos a la modalidad implementada en la provincia de Santa Fe, jurisdicción en la que realizamos nuestras investigaciones.
18. Argyris, C., *Conocimiento para la acción*.
19. Especial agradecimiento a Adriana Perlo, quien colaboró en la construcción de este listado.



SEDU

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 Unidad Monclova, Coahuila
 Clave: 05DUP0002D

Nota de la autora

En el apartado "Marco de referencia en torno al concepto de diálogo" (pág. 171) de este capítulo, se incorporan desarrollos publicados en coautoría con Leticia Costa y M. del Rosario De la Riestra en la revista *Familia e comunidade*, San Pablo, Brasil, enero 2006.

Comunicación y atención a la diversidad en las organizaciones educativas

En trabajos anteriores,¹ al buscar y mostrar adecuaciones curriculares y didácticas que posibilitaran aprendizajes socialmente significativos para los alumnos, dando lugar a la cultura del "otro", entendimos a la pedagogía intercultural como un espacio de encuentro, donde reflexionamos en torno al concepto de sujeto y aprendizaje en el aula.

En esta obra se trabajan estrategias de atención a la diversidad desde la dimensión organizativa, lo que de ningún modo excluye la dimensión áulica, sino que la comprende. El diálogo es muestra de ello.

Si entendemos que el aprendizaje –tanto individual como colectivo– es un proceso de reestructuración en el sujeto, a través de negociaciones de significados, en su encuentro con el otro, en un determinado contexto, el proceso comunicacional adquiere significativa relevancia.

Si a la vez sostenemos que en dicho encuentro con el otro, y a través de este proceso de comunicación, el sujeto construye y reconstruye su propia identidad y la del otro, la responsabilidad y el compromiso de la escuela para lograr procesos inclusivos y no discriminatorios son altos e ineludibles.

La comunicación es la operación constitutiva del proceso social (Luhman, 1996). Entendida como mutua percepción de significado, no depende de la voluntad de comunicarse de los individuos. No hay forma de escapar de la comunicación. En la mutua presencia se da el proceso de comunicación en la medida en que los individuos (alter y ego) pueden elaborar significado.

La comunicación no es siempre formal, no es siempre intencional.

En ella reconocemos dos aspectos. El *contenido*, acerca de lo que se habla y el *vínculo*, acerca de cómo se comunica.

LIBRO DE
INFORMACIÓN
BIBLIOTECA
NACIONAL
DE
MEXICO

Los conflictos, los "malos" entendidos en la comunicación pueden interpretarse a partir de la diversidad de significados que los individuos pueden atribuir a aquello de lo que se habla, y los diferentes vínculos que pueden entablar *alter* y *ego* según su grado de tolerancia ante las diferencias.

Cada individuo posee infinitas posibilidades de reconstruir el sentido de la experiencia. Lo *que* cada uno selecciona para comunicar (contenido) y el modo (vínculo) *como* lo lleva a cabo, está influenciado por el otro.

En el proceso de comunicación está ineludiblemente inscrita la relación con el otro.

No son solamente las ideas (contenido) lo que está en juego en el proceso de comunicación, conjuntamente está en juego la relación (vínculo) entre *alter* y *ego*.

El juego en torno al vínculo constituye la dinámica del poder. El poder es constitutivo de la comunicación.

Alter y *ego* están situados en un sistema social en el cual tienen expectativas, la diferencia de expectativas es lo que puede obturar la escucha, y consecuentemente constituirse en la base del conflicto comunicacional.

Un proceso de comunicación inclusivo, que busque atender la diversidad, debe tener un alto grado de tolerancia hacia las diferencias de las expectativas. Requiere sujetos sociales que no sólo consideren la diferencia como tolerable, sino además como deseable para el enriquecimiento y desarrollo de la comunicación humana.

Según este marco, la relación constituye el núcleo del proceso de comunicación.

Consideramos que el diálogo es un dispositivo de intervención válido para la construcción y reconstrucción de la relación, basado en dos modalidades: igualdad y diferencia. Un dispositivo que ubica a los sujetos en una condición de igualdad, a través del respeto por las diferencias que provoca la diversidad.

Si consideramos a las organizaciones como tramas conversacionales, deberíamos pensar al proceso de diálogo como una estrategia que tiende a reconstituir el tejido organizativo. Esta estrategia contribuye a la construcción de una arquitectura organizativa propicia para la atención a la diversidad en las organizaciones educativas.

Marco de referencia en torno al concepto de diálogo

"Si la fragmentación es típica en nuestra época, el diálogo es una estrategia para eludir el pensamiento fragmentario." ²

La conversación y el diálogo en las organizaciones

Entendemos a la **organización** como "una red de conversaciones" (Flores, 1994), de manera similar a cómo Walsh y Unisón definieron la organización: como una red de significados intersubjetivos compartidos, sustentada a través del desarrollo y uso de un lenguaje común e interacciones sociales cotidianas.

"Es posible describir una gama amplia de conversaciones que implican a su vez diversos diseños, donde los más 'naturales' son aquel tipo que se organiza fundado en patrones culturales compartidos, lo que la vuelve conocida y predecible; habitual y natural. Estas conversaciones aportan seguridad y estabilidad al encuentro relacional; generando por su función normatizadora fuertes restricciones en la exploración de modos alternativos de conversación." ³

Consideramos que este tipo de interacción social genera permanencia sobre lo contingente y brinda una imagen, dando consistencia a la organización. La repetencia y la recursividad de determinados temas y estilos conversacionales van construyendo, con su permanencia, la identidad de las organizaciones.

Ahora, si bien estas conversaciones constituyen identidad, al mismo tiempo generan "fuertes restricciones en la exploración de modos alternativos de conversación" (Fuks, 1997). Son estas restricciones las que disminuyen las posibilidades de aprendizaje organizacional.

Una herramienta de gestión que permite encontrar la forma de empezar a expresar lo inexpresado es el diálogo, en tanto modelo posibilitador de exploración de modos y temas de conversación. Este último es una condición necesaria para el desarrollo de **la mente colectiva**.

En este sentido, podríamos afirmar que las organizaciones abiertas al aprendizaje organizacional deberían transitar su existencia entre la conversación y el diálogo. Movimiento evolutivo que facilitaría el proceso de desarrollo de la mente colectiva.

La vivencia del diálogo se constituye en una experiencia de reflexión-exploración con y entre personas. Para Isaacs, el diálogo es un proceso donde compartir la indagación constituye una manera de pensar y

LIBRO DE
INFORMACIÓN
DE
LA
UNIVERSIDAD
DE
LA
PAZ

reflexionar juntos. Es algo que se hace con otro, no a otro, permitiendo crear patrones nuevos.

*“Es un proceso de indagación colectiva sobre los supuestos y certezas que conforman la experiencia diaria.”*⁴

Además, *“implica el presupuesto compartido de que existirán condiciones para la cooperación entre los participantes”*.⁵

La coyuntura actual que atraviesan nuestras organizaciones constituye un fuerte desafío que nos conduce a reflexionar sobre cuáles son las características que inhiben o posibilitan las prácticas dialógicas.

Schön (1992) afirma que los individuos viven en sistemas organizativos que promueven o inhiben la “reflexión en acción”. Los patrones de relación en estos sistemas pueden estar más o menos abiertos al intercambio de información, a la explicitación de dilemas o a la indagación.

Es en este sentido que planteamos la cuestión, más allá de las capacidades singulares de los individuos, y nos preguntamos cuáles deben ser **las condiciones organizativas que posibiliten el diálogo y la generación de capacidades dialógicas en las organizaciones.**

La teoría del diálogo como proceso de aprendizaje reflexivo

Esta teoría se origina con el aporte de tres grandes pensadores del siglo XX. El filósofo Martín Buber (1914), quien utiliza el término diálogo para dar cuenta de *“un modo de intercambio entre los seres humanos donde hay un auténtico volcarse al otro”*. El psicólogo Patric De Maré, quien sugiere, en los años '80, realizar grandes reuniones socioterapéuticas con el objetivo de capacitar a la gente para comprender y modificar los significados culturales actuales y corregir las fuentes de conflictos masivos. El físico y filósofo David Bohm, que considera al diálogo como una nueva forma de conversación donde se debe procurar llevar a la superficie la *“infraestructura tácita del pensamiento”*.

*“El diálogo en la concepción de Bohm debía alentar un nuevo modo de prestar atención, para percibir supuestos incuestionados a medida que afloraban, en la conversación, la polarización de opiniones, las normas de conversación aceptable e inaceptable y los métodos para manejar la diferencia.”*⁶

Isaacs (1999) plantea que, generalmente, los fracasos existentes en las organizaciones se deben a la falta de práctica de las personas para pensar juntos.

El pensar juntos hace posible actuar en forma coherente y alineada adoptando planes coordinados de acción, sin que sea preciso un proceso

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
 INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS

de toma de decisiones o un plan de acción determinado, de la misma forma en que una bandada de aves que se eleva desde un árbol en un orden perfectamente natural no requiere planificación (Isaacs, 1999).

David Bhom reconoce cuatro patologías en el pensamiento colectivo, que dificultan la generación de espacios inclusivos entre los sujetos y la emergencia del diálogo. Ellos son la *abstracción*, la *certeza*, la *idolatría* y la *violencia*.

La *abstracción* implica un ensimismamiento en el propio modelo mental, la *certeza* refiere a la ausencia de suspensión, la *idolatría* indica que "me escucho sólo a mí mismo" y, finalmente, la *violencia* significa el no respeto y la agresión al otro.

Para enfrentar cada una de estas patologías, Isaacs propone que es necesario poner en acto las siguientes prácticas: *escuchar*, *respetar*, *suspender* y *dar voz*.

Escuchar requiere de dos instancias, en primer lugar, escucharnos a nosotros mismos y, en segundo, escuchar al otro. Ésta última no es posible sin la primera.

Respetar supone legitimar y reconocer la existencia del otro.

Suspender es tomar conciencia y observar nuestros pensamientos y sentimientos, implica un cambio de dirección.

Dar voz implica expresar, revelar al grupo nuestra perspectiva propia y única.

Estas prácticas están sustentadas en los siguientes principios: participación, coherencia, conciencia, descubrimiento.

La práctica de escuchar permite la participación, del mismo modo que la acción de respetar nos da coherencia. Asimismo, suspender implica tomar conciencia y dar voz da cuenta de nuestro descubrimiento.

Participación es reconocer que somos parte del mundo y que el mundo se encuentra en cada uno de nosotros.

Coherencia es el principio que nos permite superar nuestra visión fragmentada de la realidad.

Conciencia implica volverse cada vez más capaces de comprender lo que nos está sucediendo.

Descubrimiento se refiere al constante potencial que hay a nuestro alrededor y que está esperando a ser develado a través de nosotros.

Por otra parte, Williams Issacs toma de David Cantor (psicólogo, investigador de Cambridge) conceptos articuladores tales como las cuatro posturas psicopolíticas que se pueden ocupar en el proceso de diálogo: *impulsor*, *opositor*, *seguidor* y *testigo*, que pone en relación con las cuatro capacidades anteriormente citadas.

WILLIAMS ISSACS
DAR VOZ
RESPECTAR
ESCUCHEMOS
A NOSOTROS MISMOS
Y
ESCUCHEMOS
AL OTRO

El *impulsor* es aquel que mueve dando dirección (dar voz), el *opositor* es el que se opone, sin el cual no habría corrección (respetar), el *seguidor* permite que alguien complete el movimiento dialógico (escuchar) y finalmente el *testigo* es aquel que observa, da perspectiva y testimonio de todo el proceso (suspender).

Una conversación sana, sostiene Kantor, consiste en el uso balanceado de estas cuatro posiciones psicopolíticas.

A estas cuatro posturas –*impulsor, opositor, seguidor y testigo*–, les corresponden las cuatro capacidades –*dar voz, respetar, escuchar y suspender*– para lograr un nuevo comportamiento.

Las intenciones que caracterizan a las posturas son:

Del **impulsor**, dar dirección, disciplinar, comprometer, perfeccionar y clarificar. Sin embargo, a veces el sujeto en esta postura aparece como omnipotente, impaciente, indefinido, disperso, dictatorial.

Del **seguidor**, completar, adherir, servir y continuar. Sin embargo, a veces el sujeto se comporta como aplacador, indeciso, influenciado y débil.

Del **opositor**, dar coraje, integrar, corregir, proteger y sobrevivir. Sin embargo, a veces el sujeto aparece como crítico, competitivo, acusador, atacante y contrincante.

Del **testigo**, tomar perspectiva, ser paciente, preservar, moderar y reflexionar. Sin embargo, a veces aparece como descomprometido, juez, desertor, solitario y silencioso.

Isaacs expresa que las conversaciones afloran en campos que están contruidos con la atmósfera, la energía y la memoria de las personas que interactúan. Las memorias son la base de la experiencia desde la cual pensamos y hablamos. Estos campos son dinámicos, derivan de las ideas, los pensamientos y la calidad de la atención de las personas involucradas, aquí y ahora.

Estos campos, denominados por Isaacs "*containers*", se constituyen a partir de la calidad de los significados compartidos y de la energía emergente en un grupo de personas.

Un campo no se puede construir de manera externa al grupo, pero sí se pueden prever las condiciones bajo las cuales es posible que aparezca un campo de interacción. Las condiciones para generarlo son lo que Isaacs llama *continente (container)*. "*Éste es entendido como un conjunto de condiciones bajo las cuales es altamente probable que se genere un rico campo de interacción*" (Isaacs, 1999).

El modelo reconoce los siguientes cuatro campos conversacionales, que se van desarrollando dentro de un proceso de manera consecutiva y evolutiva. El paso de un campo conversacional a otro supone una crisis.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
 INSTITUTO DE INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS

Crisis que de ser superada posibilitará las condiciones para el ingreso al siguiente campo.

Desde este marco, las crisis no se dan exclusivamente en el nivel de las creencias (ideas, representaciones, supuestos, teoría), sino también, y fundamentalmente, están atravesadas por la emoción. Ante una situación de cambio, entendido como reestructuración, no sólo se ponen en crisis nuestros sistemas cognitivos, se pone en crisis todo el ser. Estas crisis constituyen crisis de sentido, de significado y de identidad.

A continuación describiremos las características de cada campo y las cualidades de las crisis que permiten el paso de un campo a otro.

CAMPO 1: "POLITE" 7

Se caracteriza por una conversación amable, en tanto priman el respeto, la educación, los modales, la intención de agradar. Las personas se manejan con cierto grado de inhibición de sus conductas espontáneas. Es considerado un todo debido a que no se explicitan aún las diferencias que evidencian las partes, creando la apariencia de un todo homogéneo.

En ese momento, el diálogo enfrenta su primera crisis: *crisis de vacío* que se caracteriza por un vacío de expectativas porque no se puede hacer que el diálogo ocurra; por un vacío de falsedad cuando se siente que los esfuerzos del diálogo chocan con un intercambio "diplomático". Ese vacío de falsedad puede dar lugar a lo que es auténtico y genuino. Esto ocurrirá en la medida en que en este momento alguien nombre lo prohibido o no explicitable.

En esta crisis inicial, la gente enfrenta una paradoja crítica: se propone dialogar, pero no puede forzar el proceso. Es decir alguien puede proponer quebrar el vacío de falsedad y encontrar como respuesta una vuelta a la "amabilidad y respeto".

Poco a poco se visualizan dos opciones. Por un lado, es posible suspender el juicio, poner nuestras opiniones entre paréntesis, perdiendo la certidumbre. Cuestionar el proceso de pensamiento y sentimiento que generó el conflicto, provocando un impulso hacia el *diálogo*.

Por otro lado, el grupo puede tratar de converger, eludiendo el reto de comprender las barreras que están apareciendo, optando en cambio por diseccionar o defender posiciones previas. Esta convergencia puede tomar dos formas muy diferentes. En la medida en que la gente empieza a defenderse, sorteando datos que debilitarían su punto de vista, se desplaza hacia la *discusión improductiva*. En la medida en que permite que surjan los datos que generan el conflicto, y el razonamiento con el que respalda su posición, se desplaza hacia la *discusión experta*.

INDICE

CAMPO 2: "CONTROVERSIA"

Se caracteriza por la inestabilidad del continente. Los miembros del grupo están desorientados, tal vez inhibidos por los demás. Esto conduce a una "crisis de suspensión", donde se adoptan y defienden puntos de vista extremos, asomando la fragmentación que hasta ahora permanecía oculta.

Esta crisis se caracteriza por un enfriamiento del intercambio; el significado del conflicto cambia, se invita a reflexionar sobre las estructuras y fuerzas que conducen a la ruptura, y los miembros del grupo comienzan a diferenciarse de su propio punto de vista ("Yo no soy mi punto de vista"), generando la suspensión de éste para poder escuchar el de otro y abrir espacios para indagar y abogar, soltando el control de nuestra posición y tomando un horizonte más amplio. De este modo se hace espacio para otras posiciones sin arriesgar la propia estabilidad.

Para operar en la crisis de suspensión colectiva, los participantes deben escuchar e indagar sobre el significado de lo que sucede, y no sólo deben escuchar a los demás, sino también a sí mismos, cuestionarse desde dónde se está escuchando, cuáles son las perturbaciones que se sufren y qué aprendizajes pueden obtenerse si se serenan e indagan en su interior. Aquí es fundamental la presencia de un moderador calificado, ya que puede señalar la existencia de polarizaciones, las oportunidades de aprendizajes y lo que obstruye el pensamiento.

CAMPO 3: "REFLEXIVO / EXPLORATIVO"

Se caracteriza por la indagación en el continente, es decir, trabaja sobre las condiciones necesarias para generar el clima del campo conversacional. Si las partes persisten dentro de este proceso reflexivo, la conversación comienza a fluir de un nuevo modo, generándose un diálogo reflexivo.

Sin embargo, este diálogo reflexivo, que se presenta de manera lúdica, que desestructura, es al mismo tiempo esclarecedor y puede conducir a otra crisis: *crisis de fragmentación*. Ésta se caracteriza por dejar ir una identidad aislada que muchos han desarrollado para "sobrevivir". Por lo tanto, los miembros del grupo comienzan a ver la separación. Isaacs sostiene que esta indagación "fría" en el continente es percibida como dolorosa, ya que el ejercitar nuevos músculos cognoscitivos y emocionales produce dolor, y sobre todo saber que uno mismo ha creado su fragmentación y su propio aislamiento durante su vida. Esta "crisis de dolor colectivo" es difícil y constituye un reto para el grupo, para lo cual se requiere disciplina y confianza colectiva. Al descubrirse las diferentes fragmentaciones, los integrantes del grupo comienzan a cambiar, disminuyéndose la rigidez y los hábitos que habían sido adquiridos.

UNIVERSIDAD
DE
MÉXICO
C
I
N
T
E
R
N
A
C
I
O
N
A
L
D
E
E
D
U
C
A
C
I
O
N
E
S
Y
C
I
E
N
C
I
A
S
S
O
C
I
A
L
E
S

La duración de esta crisis varía según las necesidades y los tiempos de cada grupo, no se debe avanzar hasta no estar en condiciones.

CAMPO 4: "DIÁLOGO"

Caracterizado por Isaacs como "fluir de sentido". El grupo "pierde sentido" en su conversación, el grupo es el sentido. Esto es lo que conduce a que los miembros del grupo generen nuevos niveles de inteligencia y creatividad y vivencien la "belleza estética del hablar compartido".

Sin embargo, el proceso no finaliza aquí sino que continúa como un proceso que comienza permanentemente. Pero para iniciar este proceso, nuevamente la persona debe vivenciar otra crisis, la cual es denominada "crisis de re-entrada".

Ésta se caracteriza por un retorno al lugar de partida, pero desde un punto diferente, se reconoce que una diferente clase de conversación es posible, pero aunque el lugar de partida no cambió, la relación de la persona cambió y finalmente se comprende que diálogo es movimiento, un continuo ciclo de cambio.

Si bien no desconocemos las limitaciones desde el punto de vista del sujeto que pretende dialogar, no queremos dejar de señalar la importancia y las posibilidades del diálogo en las organizaciones para superar los conflictos internos generados por patologías en el pensamiento colectivo y en la fragmentación.

El objetivo de tal implementación sería establecer una nueva cultura de la comunicación.

Aportes teóricos, metodológicos y estratégicos para implementar el proceso de diálogo en el contexto organizacional

Posibilidades y limitaciones para implementar el modelo estudiado

Las siguientes precisiones teóricas pueden optimizar la implementación del modelo en el contexto organizacional.

En primer lugar, vale la pena explicitar qué entendemos por modelo.

Un modelo no es la realidad, sino la representación de ésta. Representación conceptual y simbólica que, como toda representación, es parcial y selectiva.

Un modelo no es verdadero o falso, un modelo es útil o inútil, en tanto nos permita una representación mas o menos ajustada de la realidad.

"El modelo es un esquema mediador entre la realidad y el pensamiento, entre el mundo y la ciencia; es el filtro de la información que buscaremos en la realidad, una estructura en torno a la que organizar el conocimiento.

*Como tal esquema conceptual, no existe modelo que pueda agotar de forma absoluta y definitiva la interpretación de la realidad, debiéndose considerar todo modelo como provisional y aproximativo sin excluir a ningún otro."*⁸

Cuando hacemos referencia a un modelo, observamos en la práctica dos acepciones del concepto.

Una de ellas entiende al modelo como un prototipo de laboratorio a aplicar y/o testear, modelo que en primer lugar pertenece al campo de la teoría y que se propone buscar su aplicabilidad (testeo, ajuste) en la práctica.

Existe otra acepción que entiende al modelo como una lectura de la realidad, que intenta dar cuenta teóricamente de ésta, brindando un marco de comprensión de los fenómenos que permitan volver sobre ellos interviniendo.

Estas dos acepciones encuentran una radical diferencia de tipo paradigmática, tanto en los niveles ontológico como epistemológico y metodológico.

Mientras que la primera concepción se sustenta en una realidad única, un conocimiento dado y construido por otros, donde se aplican una serie de instrumentos, la segunda reconoce una realidad cambiante, múltiple, compleja, construida socialmente, donde el conocimiento está abierto a la incertidumbre y las intervenciones en diálogo con el contexto.

La primera concepción de modelo se asienta en una unidireccional causa-efecto, enmarcando una relación unívoca entre teoría y práctica. La segunda se sustenta en un proceso relacional dialéctico entre éstas.

En síntesis, la primera posición conceptual busca detectar respuestas unívocas de intervención en la realidad; la segunda explora las tensiones para generar alternativas desde la contextualización.

Consideramos que la relativa eficacia o incluso el fracaso de muchas de las intervenciones organizacionales para llevar a cabo determinados procesos de aprendizaje y cambio están enmarcados en la concepción primera que hemos descripto de modelo.

En este sentido es que debemos apartarnos de la concepción de modelos ideales y "exitosos" a aplicar, y centrar nuestra mirada en la observación de la realidad como una totalidad compleja, para poder representarla lo más fielmente posible y en función de ésta generar intervenciones ajustadas al contexto.

Con respecto al estudio del modelo en cuestión, por un lado, consideramos altamente valiosa la integración teórica realizada por Isaacs con respecto a los conceptos planteados por Martin Buber, David Böhm, Patrick De Maré y David Kantor. La relevancia de la cuestión está dada no sólo por la integración arriba citada, sino especialmente por su capacidad para pensar este corpus teórico con el fin de optimizar la comunicación entre las personas.

Por otro lado, consideramos que el modelo del proceso diálogo que propone W. Isaacs plantea un desarrollo "paso a paso", que implica el pasaje de un campo conversacional a otro. Desde este enfoque, se pone mas el énfasis en un proceso de tipo evolutivo que transformacional. Dicho modelo evolutivo implica una gradualidad, limitándolo, en tanto supone que los cambios se dan a través de un proceso de mejora lineal y progresiva.

Con respecto a la factibilidad de la implementación metodológica de este modelo, como toda aplicación requiere diseñar prescripciones ajustadas a cada contexto, para lo cual el punto de partida lo constituirá indudablemente la realización de un diagnóstico entre los actores implicados.

Entendemos que un análisis cartográfico del contexto permitirá relevar las posibilidades y limitaciones de esta herramienta en cada organización, como así también diseñar las adecuaciones necesarias para hacer factible su singular desarrollo.

Este análisis es diagnóstico e implica un trabajo de reconocimiento intensivo de las prácticas, habilidades e intereses de las personas dispuestas a emprender este proceso, que constituye una tarea de reconocimiento exploratorio y cartográfico de la organización.

Aportes teóricos-metodológicos al modelo estudiado

Considerar un modelo implica, entonces, estudiar su grado de representación de la realidad, es decir, analizar su adecuación a determinado contextos. Para ello hemos desarrollado algunos conceptos que posibilitan su comprensión.

ETAPA CARTOGRÁFICA

Constituye una etapa de preparación para el proceso diálogo donde es necesario generar acuerdos organizacionales con los diferentes niveles institucionales. La concreción de estos espacios de acuerdos prelimina-

res permitirá relevar el grado de predisposición de los actores involucrados políticamente con la organización y vehiculizará el ingreso a los campos conversacionales. Ahora bien, entendemos que esta etapa existe en todo proceso de implementación de un posible cambio en las prácticas organizacionales. Las posibilidades son reconocerla o ignorarla; tenerla en cuenta constituye un punto a favor, una instancia de soporte que posibilita la inclusión positiva de los promotores del proyecto de un tipo de diálogo transformativo.

Esta etapa constituye el primer acercamiento al campo en el cual deseamos desarrollar e implementar el proceso dialógico deseado. Es exploratoria y consiste, en primer lugar, en un trabajo de reconocimiento intensivo de las prácticas y posibilidades (capacidades e intereses) de las personas dispuestas a emprender este proceso; en segundo lugar, es un trabajo de reconocimiento extensivo en el contexto organizativo, donde se llevará el proceso de diálogo.

Factores dinamizadores de los campos conversacionales

Para cada uno de los cuatro campos conversacionales descritos por Isaacs, hemos categorizado y sistematizado **factores predisponentes, precipitantes y perpetuantes**, que permitirán dinamizar cada uno de estos campos en particular. Estos factores se constituyen en herramientas, algunas en potencia (predisponentes) y otras en acto (precipitantes y perpetuantes) que se deben instrumentar en cada campo.

Asimismo, estos factores son condicionantes necesarios que habilitan, por medio de intervenciones estratégicas, la configuración de diferentes calidades de "containers", que posibilitan la emergencia de las diversas crisis y el sostenimiento, desarrollo y flujo de un campo conversacional a otro.

Por **factores predisponentes** consideramos aquellos aspectos condicionantes dados que posibilitan los diferentes momentos que constituyen el proceso de diálogo.

Por **factores precipitantes** entendemos aquellos aspectos que facilitan el flujo de un campo a otro por medio del surgimiento de las crisis a través de la instauración de ciertas dinámicas grupales.

Por **factores perpetuantes**, aquellos que permiten estabilizar el campo y sostener a los actores en la dinámica grupal requerida.

Cabe aclarar que estos tres tipos de factores se dan de manera lógica, no necesariamente cronológica, y se desarrollan en cada uno de los campos de modo singular. De ahora en adelante señalaremos, en el modelo de intervención, las características de estos factores en cada campo en particular y las herramientas para su facilitación.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
INFORMÁTICA

Hacia un modelo de intervención en la práctica: estrategias y herramientas

A partir del repaso de los cuatro campos conversacionales y sus respectivas crisis definidos por Isaacs, presentamos una posible intervención donde incorporamos la etapa cartográfica y los factores dinamizadores ya descritos de cada campo conversacional.

En cada campo describimos los factores arriba mencionados, como así también presentamos un conjunto de técnicas y herramientas que permiten actuar sobre dichos factores y diseñar diferentes calidades de *containers*. Cabe aclarar que las herramientas sugeridas constituyen una muestra de todas aquellas que pueden llevarse a la práctica, como así también abren una posibilidad que requerirá de la idoneidad del facilitador para adaptarla a cada contexto.

Las herramientas, si bien tienen principalmente en cuenta la comunicación verbal, intentan integrar el aspecto no verbal, el que a nuestro entender ha sido menos explorado en el campo de las prácticas organizacionales. Respecto de éstas, es indispensable, para su efectividad, que quien las administre las haya vivenciado con anterioridad. De este modo, el facilitador contará con la destreza que posibilite la articulación del conocimiento con la experiencia.

El facilitador deberá tener registro de sí mismo y de los demás del desempeño conversacional, actitudinal, emocional y postural del grupo, integrando el *siento, pienso y actúo*.

ETAPA PREVIA CARTOGRÁFICA

Factores predisponentes

- Indagación sobre las sensaciones, inquietudes, expectativas y supuestos del actor interesado en realizar el proceso de diálogo.
- Indagación sobre las inquietudes, expectativas y supuestos de los actores de la organización.

Factores precipitantes

- Conocimiento personal. Ampliación del campo de percepción y desempeño de las prácticas generativas para el diálogo.
- Conocimiento del contexto. Indagación sobre el desempeño dialógico de los actores o grupos de actores de la organización para poder realizar el dispositivo diálogo.
- Explicitación del objetivo y formación en el proceso de diálogo.

Factores perpetuantes

- Afianzamiento en el conocimiento y la conciencia personal.
- Apertura e interés exploratorio de las generalidades del contexto organizativo y las particularidades de los actores.
- Testeo (luego de la explicitación) del grado de factibilidad técnica y política, y del grado de sensibilización y motivación de los actores involucrados en la propuesta.

A continuación, y a modo de ejemplo, se presenta una herramienta para explorar prácticas, habilidades y posibilidades dialógicas.

Autoexploración reflexiva

Mediante esta herramienta se busca identificar las posibilidades generativas y las limitaciones emergentes de cada persona para realizar una sesión de diálogo.

Las posibilidades generativas se identificarán a través de la indagación de las capacidades dialógicas: escuchar, respetar, suspender y dar voz; y las limitaciones emergentes a través de la exploración de las patologías en el pensamiento colectivo: abstracción, violencia simbólica, certeza e idolatría.

Consiste en una reflexión individual en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué posibilidades tengo de escucharme a mí mismo?
- ¿He tenido la oportunidad de escuchar alguna grabación o video donde pudiera observar mi desempeño?
- ¿De qué manera he recepcionado los comentarios u opiniones con respecto a lo que he dicho?
- ¿Escucho con atención y cuidado lo que dice el otro?
- ¿Soy capaz de escuchar, valorando las ideas independientemente de las personas que las transmiten?
- Cuando escucho: ¿tengo en cuenta que la opinión de una persona se encuentra enmarcada en un sistema de creencias a la cual ésta pertenece?
- ¿Expreso lo que verdaderamente pienso y siento?
- ¿Hasta qué punto soy capaz de declinar las certezas que sostengo?
- ¿En qué medida me causa malestar el desacuerdo?
- ¿Cuál es mi actitud frente al desacuerdo?
- ¿Indago acerca del significado que el otro le atribuye a conceptos que utilizamos comúnmente?
- ¿Permito que se expresen opiniones diferentes de la mía?
- ¿Cómo me siento cuando mis ideas entran en conflicto con las de los demás?

En síntesis, de acuerdo con las respuestas obtenidas en las preguntas precedentes:

- ¿Qué balance puedo hacer de mis prácticas que posibilitan o inhiben “el pensar juntos”?
- ¿De qué manera podría contribuir a la implementación del diálogo y a su sostén?

CAMPO 1

Como ya hemos explicitado anteriormente, este campo crea la apariencia de un todo homogéneo. Se caracteriza por una conversación amable, en tanto priman el respeto, la educación, los modales, la intención de agradar. Las personas se manejan con ciertos grados de inhibición de sus conductas espontáneas.

Factores predisponentes

- Disposición de un tiempo y espacio compartidos por los integrantes.
- Generación del encuentro.
- Posibilidad de instauración progresiva de las cuatro prácticas del diálogo: escuchar, respetar, dar voz, suspender.

Factores precipitantes

- Invitación a participar.
- Habilidad de la dinámica: impulsor, dando voz, seguir escuchando.
- Participación inclusiva de los participantes teniendo en cuenta las particularidades de cada uno de los integrantes con el propósito de generar interés mutuo y alineación.

Factores perpetuantes

- Afianzamiento del conocimiento interpersonal.
- Establecimiento de lazos de inclusiones recíprocas.

A continuación y a modo de ejemplo se presenta una herramienta para inducir e iniciar al grupo en un proceso de diálogo.

Presentación del encuadre de trabajo

Mediante esta herramienta se pretende orientar a los participantes.

De lo que se trata es de explicitar conceptualmente el itinerario u hoja de ruta del proceso del diálogo. A través de éste, se presenta la idea central de la propuesta de trabajo y las posibilidades de acción que plantea su implementación.

A modo de capacitación se desarrollan los principales conceptos de la propuesta que se han explicitado en el marco teórico de este trabajo.

Nos referimos a conceptos tales como:

- De la conversación al diálogo.
- La organización como red de conversaciones.
- Antecedentes de la teoría del diálogo.
- Las patologías de pensamiento colectivo.
- Las prácticas dialógicas.
- Las posturas psicopolíticas.
- Los campos conversacionales.
- El pensar juntos como estrategia del aprendizaje organizacional.

Acompañando este proceso cognitivo, se puede implementar alguna de las siguientes dinámicas que buscan generar el encuentro entre los miembros e invitar a participar generando un vínculo inclusivo.

Dinámica de las expectativas y los miedos

Se solicita a cada uno de los participantes que exprese de manera breve y concisa una expectativa y un miedo o temor hacia la propuesta que se va a implementar.

Mis cualidades

Cada uno de los participantes deberá comunicar a sus compañeros de tres a cinco cualidades y condiciones personales que lo distinguen e identifican de los demás. Cabe aclarar que estas cualidades pueden ser o no reconocidas por el grupo.

Crisis de vacío

En este campo se produce una crisis de vacío de expectativas porque los integrantes advierten que sus intenciones para dialogar son condiciones necesarias, pero no suficientes para que el diálogo acontezca.

"En esta crisis inicial la gente enfrenta una paradoja crítica: se propone entablar un diálogo, pero no puede forzarlo.

*Poco a poco se comprende que hay una opción: es posible suspender el juicio, poner nuestras opiniones entre paréntesis perdiendo la certidumbre."*⁹

Para atravesar esta crisis y transitar hacia un nuevo campo, el facilitador puede tener en cuenta los siguientes criterios:

- La posibilidad de expresar lo auténtico y lo genuino.
- La exploración de lo no explicitable y lo indiscutible.

Asimismo, puede plantear las preguntas que Schnitman¹⁰ sugiere:

- ¿Cómo invito al diálogo con la propia experiencia?
- ¿Cómo invito a los participantes a que elaboren, investiguen y expandan las nuevas posibilidades?
- ¿Cómo solicito a los participantes que expresen sus incertidumbres, áreas grises, dilemas y dudas frente a estas posibilidades?

CAMPO 2

Características del campo

En este campo se advierten las diferencias que evidencian las partes, constituyéndose un clima de controversia. Este campo no es reflexivo, cada actor defiende sus ideas. En él se lleva a cabo una discusión controlada que no va más allá de la defensa de las propias ideas.

Factores predisponentes

- Sostenimiento de tiempo y espacio compartido.
- Afianzamiento de las cuatro prácticas del diálogo.
- Generación de un contexto confiable para promover una participación opositora.

Factores precipitantes

- Promoción de la dinámica. Mover dando voz – oponer respetando (abogar).
- Explicitación de las contradicciones y dilemas.
- Ruptura de la cortesía y de la máscara ritual.
- Revalorización de la duda.

Factores perpetuantes

- Tolerancia de las diferencias.
- Fortaleza del lazo de inclusiones recíprocas.
- Constitución del círculo de confianza.
- Generación de sentido de pertenencia.
- Reconocimiento y registro de los indiscutibles.

A continuación y a modo de ejemplo se presenta una herramienta para la producción grupal.

Percepción atenta a la presencia de patologías del pensamiento colectivo

Nivel 1

El facilitador en primer lugar solicitará a cada integrante que elija la falla del pensamiento colectivo con la que más se identifica. En segundo lugar, cada integrante deberá escoger una falla del pensamiento colectivo con la cual pueda identificar al grupo. Posteriormente se realizará una puesta en común de las elecciones, promediando cualitativamente y reflexionando sobre ellas.

Nivel 2

La utilización de esta herramienta lúdica amerita algunas aclaraciones. Es muy útil para trabajar y echar luz sobre aquellos aspectos negados del grupo. Por medio de ella, afloran "sombras e "indiscutibles" que se encuentran sostenidos por percepciones y proyecciones negativas que cada uno de los integrantes del grupo tiene respecto de otro. Que estos aspectos puedan enunciarse e incluirse dentro del seno grupal y no rumorearse es importante para el enriquecimiento y desarrollo del proceso dialógico.

Ahora bien, para poder implementarla, será necesario contar con cierto grado de confianza y seguridad grupal, además de contención por parte del facilitador.

El facilitador, apelando a los aspectos más críticos de los integrantes del grupo, propone el siguiente juego: solicita a cada integrante que invite a un compañero para que se aparte del grupo, sin enunciar su motivo. Una vez que el que es retirado se encuentra afuera, deberá reflexionar por qué falla del pensamiento colectivo fue apartado. Mientras tanto dentro del grupo, el que sugirió el retiro explicita su motivo y pregunta a los demás si acuerdan con la causa (falla del pensamiento colectivo). Del mismo modo se procede con cada uno de los integrantes, es decir, todos en su debido tiempo apartarán y serán apartados.

Crisis de suspensión

En este campo, para facilitar la escucha y sostener la interacción, el facilitador debe propiciar:

- Un enfriamiento del intercambio.
- La modificación del significado de "conflicto".
- Una reflexión sobre las estructuras y fuerzas que conducen a la ruptura.
- La suspensión del propio punto de vista para escuchar el del otro.

- La apertura del espacio para indagar y abogar más.
- La flexibilización de las posiciones que permitan ampliar el horizonte.
- El espacio para otras posiciones sin arriesgar la estabilidad de cada uno de los integrantes.

CAMPO 3

Características del campo

En este campo, se evidencia que el grupo no es un todo homogéneo, sino que está compuesto por partes diversas que constituyen una trama compleja. La gente comienza a indagar en conjunto y a desarrollar prácticas reflexivas en torno a la indagación de causas, reglas y supuestos para llegar a planteos más profundos. De este modo, se constituye un diálogo reflexivo.

Factores predisponentes

- Sostenimiento del tiempo y espacio compartido.
- Reconocimiento del otro y apertura de la participación.
- Crecimiento y consolidación de las cuatro prácticas del diálogo.

Factores precipitantes

- Promoción de la dinámica. *Impulsor*: dando voz, y *testigo*: suspendiendo.
- Reflexión pública sobre las propias reacciones (en primera persona) para invitar a otros a hacer lo mismo.
- Profundización y apertura de la pregunta.

Factores perpetuantes

- Sostenimiento los enigmas que provoca el otro (curiosidad).
- Afianzamiento de un lazo empático.
- Consolidación del espacio de inclusiones recíprocas.
- Facilitación de la autoobservación.

A continuación y a modo de ejemplo se presenta una herramienta para la cohesión y producción grupal.

Taller de acuerdos

El taller de acuerdos se puede desarrollar tanto para conocer las opiniones, posturas y argumentos con respecto a un problema relevante para el grupo u organización, como también para intentar buscar una solución a aquel.

Para llevarlo a cabo se sugiere administrar según el siguiente protocolo:

1. Relevamiento de datos (individual):
Cada participante en forma individual y escrita debe explicitar su opinión, postura o argumento respecto del problema en cuestión, en un tiempo estimativo de 15 minutos.
Para la explicitación de la opinión, postura o argumentación individual se puede utilizar como disparador una pregunta, una frase inconclusa, entre otros, que sugiera establecer causas, consecuencias o relaciones entre variables con respecto al problema elegido.
Al finalizar, cada participante deberá entregar lo elaborado al coordinador para su clasificación y categorización.
2. Clasificación y categorización del material individual. (plenario):
Las opiniones, posturas o argumentos con respecto al problema son clasificados, categorizados, y expuestos al grupo plenario.
3. Elaboración de acuerdos I (grupal):
Los participantes se reunirán en pequeños grupos de trabajo para discutir los resultados del plenario y finalmente intentar consensuar en forma escrita las opiniones, posturas o argumentos vertidos.
4. Elaboración de acuerdos II (plenario):
 - a) Los participantes deberán exponer los acuerdos arribados (en el ítem 3) fundamentando el porqué de su elección.
 - b) Finalmente, a partir de lo expuesto y fundamentado, el plenario deberá discutir y consensuar una opinión o postura en torno al problema planteado.

Apreciación del taller (individual)

Al finalizar se puede solicitar a los participantes que respondan de manera breve, individual y anónima la siguiente pregunta:

¿En qué medida la realización de este taller le brindó un aporte significativo para la reflexión y acción sobre su práctica?

Crisis de fragmentación

En esta crisis, las personas toman conciencia de sus diferencias y las aceptan.

“A medida que se descubren zonas de fragmentación, los integrantes del grupo comienzan a cambiar, liberándose de la rigidez y de los viejos hábitos de atención y comunicación.” ¹¹

El grupo conviene “no estar de acuerdo” y aun así continuar con el fluir del diálogo, de modo de arribar a la construcción de un pensamiento colectivo.

CAMPO 4

Características del campo

En el presente campo, las partes constituyen una totalidad. El diálogo generativo, basado en la reflexión, produce posibilidades sin precedentes en torno a un fluir colectivo.

Este campo tiene características muy particulares y diferentes a los anteriores, ya que no constituye el camino hacia el diálogo, sino que es el diálogo mismo. En este campo de lo que se trata es, nada más ni nada menos, que de dialogar, por lo que no podemos referirnos a técnicas y herramientas para propiciarlo, sino sólo pensar algunas formas y criterios que no obstaculicen su fluir. Sólo se trata de zambullirse en este proceso sin mayor esfuerzo que el de intentar sostenerse en este espacio.

Factores predisponentes

- Sostenimiento del tiempo y espacio compartido.
- Reconocimiento del otro y apertura de la participación.
- Desarrollo de las cuatro prácticas del diálogo.
- Alto grado de involucramiento y compromiso.

Factores precipitantes

- Equilibrio de las dinámicas: presencia balanceada de los cuatro roles: *impulsor*: dando voz; *seguidor*: escuchando; *opositor*: respetando; *testigo*: suspendiendo.
- Disposición al fluir de significados.
- Instauración del pensar juntos (mente colectiva).
- Metamorfosis de la identidad individual: constitución del “nosotros”.

Factores perpetuantes

- Primacía del todo: co-existencia de lo mismo y de lo diferente.
- Constitución del sujeto del diálogo.
- Co-creación: trabajo de la mente colectiva.
- Surgimiento de la acción en el diálogo.
- Concienciación de lo que significa haber participado en el círculo completo del proceso de diálogo.

Criterios para el fluir del diálogo

La utilización de los siguientes criterios puede ampliar el marco de comprensión de los participantes y de este modo generar nuevas estructuras cognitivas que posibilitan una mente colectiva más inteligente.

- Propiciar la escucha atenta no tanto de lo que el otro dice, sino de lo que el otro es.
- Reflexionar sobre el recorrido realizado por el grupo y buscar la comprensión de dicho proceso.
- Evaluar el resultado arribado (acción más efectiva) a través del proceso de diálogo. (pensar juntos).
- Mantener el espíritu de indagación en el grupo.
- No dar por sentado suposiciones sin la previa exploración de significado.
- Explicitar de manera continua los desacuerdos buscando su comprensión.
- Abandonar el yo para descubrir nuestro potencial superior.
- Buscar experimentar un estado de calma interior.
- Cultivar un vacío fértil de pensamientos que conduzca a permanecer abierto y receptivo a lo que el otro dice.
- Permitir que la mente alcance un estado de quietud libre de ideas.

"El diálogo trasciende al ego si uno reconoce que no es meramente la ración entre dos interlocutores separados, sino la participación de dos personas en el logos. El diálogo es, por lo tanto, la descendencia de dos personas y no algo que posee cada una de ellas." ¹²

Volver a empezar... una experiencia diferente

El objetivo de la implementación de esta estrategia, diálogo generativo, no es llegar al campo 4 como una meta o un fin en sí mismo. Llegar al campo de ningún modo significa estabilizarse en él. No existe la posibilidad de comenzar una nueva conversación desde este lugar.

El proceso de las prácticas dialógicas es recursivo, lo que conlleva avances estrechamente vinculados con las posibilidades de volver recursivamente sobre el mismo camino.

Una nueva posibilidad de diálogo implica volver a empezar desde un lugar de partida (campo 1) con una posición diferente. Esta diferencia está marcada por la experiencia previa que han tenido los participantes.

En este sentido, se comprende que el diálogo es movimiento de apertura y cierre, un ciclo continuo de cambio.

El diálogo generativo constituye una herramienta que promueve la acción organizativa más efectiva y, consecuentemente, el desarrollo de una mente colectiva más inteligente.

Cuando hemos tenido una experiencia de diálogo, se produce una diferencia de orden cualitativo que involucra un proceso de integración, conciencia y transformación.

Hacia el fortalecimiento del tejido organizativo

En este capítulo hemos contribuido con herramientas teórico-metodológicas que a nuestro entender optimizan contextualizando la implementación de la propuesta de diálogo de W. Isaacs.

Respecto de las técnicas que presentamos, su valor no se halla tanto en ellas mismas sino en las características de su diseño, con relación a lo que se intenta propiciar en cada campo.

No deben ser consideradas desde una visión positivista, como la aplicación de una teoría. Contrariamente, desde el modelo reflexivo que sostenemos, las técnicas son vistas como dispositivos facilitadores y constructores de nuevos contextos.

Asimismo, cabe aclarar que su puesta en marcha no garantiza el acontecimiento, pero sí crea las condiciones de posibilidad para que el diálogo ocurra.

La inclusión del facilitador en el campo dialógico y las nuevas perspectivas generativas permiten que las herramientas diseñadas para trabajar con el malestar organizacional estén orientadas a un sujeto atravesado por el contexto.

Las prácticas dialógicas que se han propuesto no desconocen de modo alguno las relaciones de poder existentes que atraviesan las estructuras organizacionales. La cuestión se plantea en torno a quién tiene "la palabra" o "la última palabra" para la toma de decisiones en la organización, cuando se entiende a ésta como una red de conversaciones, como se ha planteado en este trabajo.

La estructura de poder emerge en el proceso comunicativo como una red simbólica.

No ignoramos que la circulación de la palabra tiene diferentes niveles, jerarquías y legitimaciones, como así también debemos reconocer que todos conversan y que existen multiplicidad de textos, independientemente de que éstos sean escuchados y tenidos en cuenta. Esto significa que el poder no se encuentra en un lugar, "arriba", en el "centro" o "abajo" de manera exclusiva y excluyente. Se trata de un fenómeno reticular que se da en diferentes planos y direcciones, con continuidades y rupturas.

En este sentido, las organizaciones no son independientes de las personas que las integran. En definitiva, las organizaciones son productos

del pensamiento y de la acción de todos sus miembros que las construyen y dirigen.

El modelo organizacional desde el cual trabajamos no ignora el contexto socio-histórico-político dentro del cual se están desarrollando dichas materializaciones. Las organizaciones están atravesadas por las instituciones.

La apuesta a este modelo no ignora las cuestiones de orden estructural (Althusser, 1974; Marx, 1859-1867; Foucault, 1971)¹³ que atraviesan a éstas. Pero necesitamos superar viejas antinomias, dejar la mirada disyuntiva, que permite ver al individuo, o a la organización, y focalizar el interés en el análisis de los procesos de entramados subjetivos. Las prácticas se orientan a la constitución de "un sujeto del entre", producto emergente de las conversaciones que se producen en el interior de las organizaciones.

Mediante el proceso de diálogo, las organizaciones pueden lograr sus objetivos al mismo tiempo que pueden contribuir a la co-construcción de tramas subjetivas. Esto último permite hablar de una articulación individuo - organización que, lejos de perturbarse mutuamente, permite entramarse en un crecimiento mutuo. En dicho contexto deberíamos pensar al diálogo como una estrategia que tiende a reconstituir el tejido organizativo.

La nueva sociedad del conocimiento requiere una trama organizacional más fuerte.

El diálogo permite un proceso generativo y de co-construcción de sentidos del campo sujeto-organización.

Para el sujeto, el diálogo es la condición de posibilidad de su propia constitución, debido a que en este proceso el sujeto es interpelado acerca de sí, la interacción con el otro lo intima a interrogarse por sí mismo.

El sujeto es el resultado del diálogo, de una relación entre él y los otros. Esto va configurando su propia identidad y al mismo tiempo la posibilidad de su transformación.

Las organizaciones buscan menos equívoco, menos malestar, mayores niveles de producción, en síntesis, buscan actuar más efectivamente. Las acciones individuales fragmentadas y competitivas inhiben esta búsqueda, obturando la exploración de nuevas alternativas que mejoren la acción.

El diálogo permite pasar desde una estructura organizacional competitiva a una estructura organizacional colaborativa, como así también ubicar a los participantes como protagonistas que exploran las situaciones que pretenden transformar.

En el transcurso de este trabajo hemos tratado de vincular los desarrollos teóricos en torno al diálogo, la atención a la diversidad y el desarrollo organizacional, buscando una articulación entre conocimiento individual y conocimiento colectivo, es decir, entre individuo y organización.

Lo hasta aquí desarrollado nos permite sostener que el diálogo constituye una valiosa estrategia para la atención a la diversidad y desarrollo de las organizaciones. Invitamos a nuestros lectores a asumir el desafío de intervenir en las prácticas organizacionales a través de este modelo.

NOTAS

1. *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación cultural de la teoría a la práctica* (2000)
2. Bohm, D., *Unfolding Memory*, citado por P. Senge en *La quinta disciplina en la práctica*.
3. Fuks, S., "Transformando las conversaciones acerca de las transformaciones".
4. Isaacs, Williams, *Dialogue and the art of thinking together*.
5. Fuks, Saúl, "Transformando...", ob. citada.
6. Senge, P. y otros, *La quinta disciplina en la práctica*.
7. Cabe aclarar que utilizamos la palabra "polite", del idioma inglés, ya que no tiene una traducción exacta en idioma español, por lo cual la presentamos en el idioma original. En idioma español la connotación dada sería de refinamiento, pulido.
8. Gimeno Sacristán, J., *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*.
9. Senge, P., "Aprendizaje en equipo", cap. 6 en *La quinta disciplina en la práctica*.
10. Schnitman, D. y Schnitman, J., "La resolución alternativa de conflictos: un enfoque generativo", cap. 4 en *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas*.
11. Senge, P., "Aprendizaje en equipo", ob. citada.
12. Apatow, R., *El arte del diálogo. La comunicación para el crecimiento personal, las relaciones y la empresa*.
13. Althusser, L., "Ideología y aparatos ideológicos del Estado", en *La revolución teórica de Marx*; Marx, K., *Contribuciones a la crítica de la economía política y El Capital*; Foucault, Michel, *Microfísica del poder*.

Bibliografía

- Aguilar, M. J., *Técnicas de animación grupal*, Buenos Aires, Espacio, 1989.
- Alcover, C.M. "Las organizaciones en las sociedades actuales", cap. 3 en Gil Rodríguez y Alcover, *op.cit.p.89*
- Alexander, J., *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial*, Barcelona, Gedisa, 1995.
- Althusser, L., "Ideología y aparatos ideológicos del Estado", en *La revolución teórica de Marx*, Madrid, Siglo XXI, 1974.
- Apatow, R., *El arte del diálogo. La comunicación para el crecimiento personal, las relaciones y la empresa*, Buenos Aires, Edaf, 1999.
- Argyris, C., *Conocimiento para la acción. Una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización*, Buenos Aires, Granica, 1999.
- Argyris, C., Schön, D., *Theory in practice: increasing professional effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1974.
- Argyris, C., *Sobre el aprendizaje organizacional*, México, Oxford, 2000.
- Argyris, C.; Schön, D. A., "Organizational Learning: A theory of action Perspective", *Revista española de Investigaciones Sociológicas* 77-78, Madrid, 1997.
- Argyris, C.; Schön, D. A., *Organizational Learning: A theory of action Perspective*, USA, Addison Wesley, 1978.
- Ascorra Costa, P., "Acción Organizacional y Socioconstruccionismo", *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, Vol. XI, N° 1, 2000.
- Balaguer, X.; Catalá, J., "Uso (y abuso) de la interculturalidad", en *Cuadernos de Pedagogía* N° 252, Barcelona, Fontalba, 1997.
- Berger, P. y Luckmann, TH., *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1972.
- Blumer, H. y Mugny, G., *Psicología social, modelos de interacción. Estudio Preeliminar y selección de textos: María Galtieri*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.
- Böhm, D, *On Dialogue*, España, Kairós, 1994.
- Böhm, D., *Unfolding Memory*, Laveland, Colorado, Foundation House, 1995.

- Bruner, A., *Actos de significado*, Madrid, Alianza, 1991.
- Bruner, A., *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1988.
- Deutsch, M.; Krauss, R. M., *Teorías en psicología social*, Buenos Aires, Paidós, 1976.
- Durkheim, E., *Educación y Pedagogía. Ensayos y controversias*, Buenos Aires, Losada, 1998. Traducción de I. E. Castaño y G. Cataño.
- Echeverría, R., *Ontología del lenguaje*, Santiago de Chile, Dolmen, 1995.
- Enguita, M. (ed.), *Sociología de la educación*, Barcelona, Ariel, 1999.
- Estramiana, J. L. A. (ed.), *Fundamentos sociales del comportamiento humano*, Barcelona, UOC, 2003.
- Estramiana, J. L. A.; Garrido Luque, Alicia, "Teoría sociológica y vínculos psicosociales", cap. I en Estramiana (ed.), *Fundamentos sociales del comportamiento humano*, ob. citada.
- Fernández, A., *El campo grupal*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1992.
- Fiske, J., *Introducción al estudio de la comunicación*, Colombia, Norma, 1982.
- Flamarique, R. Kroker y F. Múgica, "Georg Simmel. Civilización y diferenciación social" (I), *Cuaderno de Anuario de Filosofía* N° 4, España, Universidad de Navarra, 2003. Disponible en http://www.unav.es/filosofia/publicaciones/cuadernos/scs/numeros_publicados.html#uno. Consulta: 2/2/05.
- Flores, F., *Creando organizaciones para el futuro*, Santiago de Chile, Dolmen, 1994.
- Foucault, Michel, *Microfísica del poder (1971)*, Madrid, La Piqueta, 1993.
- Fuks, Saúl, "Transformando las conversaciones acerca de las transformaciones", *Congreso de la Sociedad Interamericana de psicología*, San Pablo, 1997.
- Gil Rodríguez, F.; Alcover, C. M. (coords), *Introducción a la Psicología de las organizaciones*, Madrid, Alianza, 2003.
- Gimeno Sacristán, J., "Profesionalización docente y cambio educativo", ponencia en el *Seminario de Formación Docente y Calidad de la Educación*, Universidad de Valencia, 1988.
- Gore, E., *Aprendizaje Colectivo. La formación en el trabajo y la generación de capacidades colectivas*, Buenos Aires, Granica, 2003.
- Gore, E., *La educación en la empresa. Aprendiendo en contextos organizativos*, Buenos Aires, Granica, 1998.
- Gore, E.; Dunlap, D., *Aprendizaje y Organización. Una lectura educativa de las teorías de la educación*, Buenos Aires, Tesis, 1988.
- Gore, E.; Vázquez Mazzini, M., *Una introducción a la formación en el trabajo. Hacer visible lo invisible*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Isaacs, W., *Dialogue. And the art of thinking together*, USA, Random House, 1999.
- López Yáñez, Julián, "Aprendizaje organizativo: un paisaje de luces y sombras", en *Revista de Educación* 332, Madrid, septiembre-diciembre, 2003.
- Lapassade, G., *Grupos, organizaciones e instituciones: La transformación de la burocracia*, México, Gedisa, 1985.

U
N
I
V
E
R
S
I
D
A
D
E
L
N
O
R
T
E
O
R
I
A
D
E
L
E
D
U
C
A
C
I
O
N

- Luhmann, N., *Teoría de la sociedad y la pedagogía*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Marc, E.; Picard, D., *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*, Buenos Aires, Paidós, 1992.
- MC Lain Smith, D., "Keeping a Strategic Dialogue. Moving", 1995. Disponible en: <http://www.actiondesign.com/resources/theory/ksdm.htm>
- Mead, G., *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*, Buenos Aires, Paidós, 1972.
- Morgan, G., *Images of organization*, Beverly Hills, Sage, 1986.
- Morgan, G (1998) *Imágenes de la organización*. Alfaomega. México.p.21
- Morin, E., *El Método. La naturaleza de la naturaleza*, Madrid, Cátedra, 1986.
- Munné, F., *Entre el individuo y la sociedad. Marcos y Teorías actuales sobre el comportamiento interpersonal*, Barcelona, EUB, 1996.
- Nonaka, Ikujiro, "La empresa creadora de conocimiento" en *Gestión del conocimiento*, *Harvard Business Review*, 1998.
- Ondarts, A.; Vázquez Mazzini, M., "Diversidad sociocultural y cultura organizacional", Buenos Aires, Módulo Departamento de Formación Empresaria, Universidad de San Andrés, 2001.
- Pérez García, A., "Una polémica creadora". Documento de Trabajo. Psicología Social I. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República, Uruguay, 2004.
- Perlo, C., *Hacia una didáctica de la formación docente. Criterios y estrategias para que los cambios lleguen al aula*, Rosario, Homo Sapiens, 1998.
- Ramírez Dorado, S., "El enfoque sociológico", cap. II en Estramiana (ed.), *Fundamentos sociales del comportamiento humano*, UOC, Barcelona.
- Sagastizábal, M. A.; Perlo, C., *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*, Buenos Aires, Stella - La Crujía, 2002.
- Sagastizábal, M. A.; Perlo, C.; San Martín, P., *Educación Intercultural. Formación docente e intervención didáctica*, Rosario, IRICE - Conicet - UNR, 1997.
- Sagastizábal, M. A.; San Martín, P.; Perlo, C.; Pivetta, B., *Diversidad Cultural y Fracaso Escolar. Educación Intercultural: de la teoría a la práctica*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2000.
- Santos Guerra, M. A., *La luz del Prisma. Para comprender las organizaciones educativas*, Málaga, Aljibe, 1997.
- Santos Guerra, M. A., "Las escuelas también aprenden", *Cuadernos de Pedagogía* 289, Madrid, 2000.
- Schnitman, Dora; Schnitman, Fried (comps.), *Nuevos Paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas*, Buenos Aires, Granica, 2000.
- Schultz, A., *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1974.
- Senge, P., *La quinta disciplina en la práctica. Cómo construir una organización inteligente*, Buenos Aires, Granica, 1995.

- Senge, P., *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*, Buenos Aires, Granica, 1992.
- Simmel, G., *El conflicto de la cultura moderna*, Serie IV, vol.1., Córdoba, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad de Córdoba, 1923.
- Wankun Vigil, D., "El principio de metamorfosis. Aportes desde el discurso mítico a la tarea contemporánea de reconstrucción del sujeto", en *Revista Estudios Filosóficos* N° 141, España, San Esteban, 2000.
- Watzlawick, P.; Beavin, J. y Jackson, D., *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona, Herder, 1991.
- Weick, K., *The Social Psychology of Organizing*, Nueva York, Mc Graw-Hill, 1979.
- Weick, K.; Roberts, "Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flight Decks", *Administrative Science Quarterly*, 38, 1993.
- Weick, Karl E.; Frances Wesley, "Organizational Learning: Affirming an Oximoron", en: Stewart, R.; Clegg et al. (eds.), *Handbook of Organization Studies*, London, Sage, 1996.
- Wenger, E., *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, 1998.
- Williams, R., "Symbolic interactionism: the fusion of theory and research", en Bryman y Burgess, *Qualitative research*. Thousands Oaks, CA., Sage, 1999.
- Yontef, G., *Proceso diálogo*, Chile, Cuatro vientos, 2002.
- Smircich, L., (1985) "Is the concept of culture a Paradigm for Understanding Organizations and Ourselves?" en *Organizations Culture*, citado por Gore, E; Dunlap, D. *op.cit.*, p 62.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
INFORMACIONES

TERCERA PARTE

HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE EL AULA

Bibiana Pivetta

BIBIANA PIVETTA es profesora de Enseñanza Media y Superior en Historia. Licenciada en Historia (UNR). Se desempeña como docente y capacitadora en los distintos niveles educativos. Especialista en Historia Oral y su aplicación educativa, ha investigado, desde la teoría y la práctica, acerca de la didáctica en las ciencias sociales en contextos multiculturales. Es autora de publicaciones y libros sobre la temática, entre otros *Migración a Rosario y Memoria Toba* (UNR). Como capacitadora generalista sobre diversidad cultural está a cargo de "150 escuelas focalizadas para el mejoramiento pedagógico 2005" (Ministerio de Educación de Santa Fe). Actualmente es directora del Programa para la integración aborigen –Proabi-, cuya acción consiste en capacitar en investigación-acción a docentes de la provincia de Santa Fe que se desempeñan en escuelas con alumnos aborígenes a través de talleres interdisciplinarios.

CAPÍTULO 7

Las ciencias sociales: una herramienta
para “conocer a nuestros alumnos
en la diversidad”

*"La escuela es uno de los espacios sociales en los que se verifica la lucha por las definiciones de la realidad; desigual competencia entre los que procuran y, en gran medida, logran imponer la visión 'oficial' y quienes se esfuerzan por divulgar una mirada 'alternativa'."*¹

Las ciencias sociales en contextos diversos

Durante la segunda mitad del siglo XIX, el positivismo dominó el pensamiento filosófico y científico de la época y, dentro de él, el de las ciencias sociales. Esta corriente considera que en la realidad existe un orden único que tiende al progreso indefinido, y por lo tanto todo lo que ocurre hay que descubrirlo, conocerlo y aceptarlo. En consecuencia, el objeto de la enseñanza de las ciencias sociales es la totalidad (conocimiento enciclopédista), tomando como eje organizador los hechos político-institucionales en forma cronológica, sin analizar las relaciones entre las diferentes sociedades y sus hechos; por lo tanto, los planos económico, social y cultural aparecen parcializados de la realidad social.

En el modo de conocer positivista, el sujeto cognoscente se mantiene pasivo y la síntesis se produce por pura acumulación de hechos que constituyen los datos, siendo la técnica de estudio utilizada la memorización en forma fragmentada y sin posibilidad de análisis crítico.

A comienzos de este siglo, y a partir de las obras de Lucien Febvre y Marc Bloch (Francia, 1929), se consolidó una nueva corriente historiográfica que se propuso como objetivo la construcción de una historia en la que el hombre en sociedad constituye el objeto final de la historia. Se postula estudiar no sólo los hechos históricos del pasado, sino su interrelación y su relación con el presente en forma crítica y explicativa, inclu-

yendo estudios sobre otros planos de la vida social, como lo económico, lo social, e incluso el estudio de las mentalidades. Esta corriente llega a la República Argentina a mediados del siglo XX, con José Luis Romero, quien fundó el Centro de Estudios de Historia Social en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

El objetivo principal de las ciencias sociales en la escuela es que los alumnos logren explicarse lo más claramente posible la realidad social en la que están inmersos. Para alcanzar esta meta, el aprendizaje les debe proporcionar herramientas útiles a través del conocimiento y la comprensión de las diferentes sociedades dentro del proceso histórico y en su relación con el espacio circundante, teniendo en cuenta la complejidad y la riqueza de las numerosas relaciones entre los diferentes planos de la vida social y explicando y relacionando los acontecimientos con procesos de más larga duración.

Los hombres cotidianamente construyen, en el transcurrir del tiempo, la "realidad social" en la cual todos nos constituimos en protagonistas. Muchas veces no somos conscientes de las interrelaciones sociales que van a construir la historia de ese grupo humano. Resulta difícil "explicar" a los alumnos que ellos –a pesar de pertenecer a sectores marginales excluidos o discriminados de la sociedad– también son parte de ella. Generar las condiciones para que ellos comprendan que son protagonistas de esa realidad y que la transformación depende de todos es aún más problemático. Por ello, la enseñanza de las ciencias sociales deberá estar orientada al propósito de acercar a los alumnos a la información, conceptos, procedimientos, provenientes de diversas fuentes –dentro de las cuales deberán encontrarse las concepciones propias de la cultura de los alumnos– para poder reconstruir la idea de sociedad, sus procesos de formación, sus conflictos y los modos en que los diferentes pueblos han resuelto estos problemas.

Una escuela para todos: "aprender a aprender" en la diversidad

En la década de los 90, el reto educativo fue lograr la "calidad educativa" para todos, o sea una escuela en la cual la totalidad de sus alumnos aprendieran.

Esto fue acompañado por una crisis del "mundo de las certezas" que había primado en educación hasta el momento. Las nuevas realidades planteadas por los desarrollos científicos y tecnológicos, la globalización y la complejización de los procesos político-sociales deberán tenerse en

UNIVERSIDAD NACIONAL DE BUENOS AIRES

cuenta dentro de la escuela. Según Daniel Filmus,² las competencias que deberán tener los alumnos para el siglo XXI serán:

- capacidad de pensamiento teórico y abstracto;
- alta capacidad comunicativa y cooperativa en el trabajo;
- una actitud positiva frente a la formación permanente y al cambio continuo.

La escuela debe **enseñar a aprender**, o sea que una de las competencias principales que el alumno deberá adquirir será **aprender a aprender**. La Unesco,³ en su informe sobre la educación del siglo XXI, propone cuatro pilares para la educación del tercer milenio:

- aprender a conocer,
- aprender a hacer,
- aprender a ser,
- aprender a comprender al otro.

Desde las ciencias sociales como asignatura escolar, el objetivo es que los alumnos adquieran un conjunto de herramientas conceptuales para lograr comprender, explicar, repensar y reconocerse como protagonistas de la realidad social en la cual viven; permitiéndoles en un futuro desempeñarse exitosamente como ciudadanos comprometidos con su entorno.

Si ya es difícil tratar de explicar y comprender la compleja trama social que constituye la realidad; mucho más complejo resulta trabajarla desde contextos áulicos multiculturales.

La escuela cumple un rol insustituible en la socialización secundaria y, si bien el aula siempre fue y será heterogénea en sus múltiples aspectos, la socialización que allí se da muchas veces resulta contradictoria con los procesos de socialización primaria de alumnos de diferentes culturas. Aún más problemático resulta que, en ese análisis de la realidad social circundante con la cual tenemos que trabajar, las etnias y/o grupos culturales de nuestros alumnos "ocupen" un lugar negativo, de exclusión social. Es por ello que es indispensable tener en claro el trabajo con los conceptos que vamos a seleccionar y cómo haremos para desarrollar en el aula y poder articularlo con los años anteriores y posteriores del proceso educativo, de manera tal que al finalizar el aprendizaje escolar puedan haber formado conceptos complejos sobre las relaciones sociales. A la vez, tendremos que tener en cuenta con cuánta información contamos sobre determinados conceptos (aprendizajes previos) para poder lograr las interrelaciones necesarias que los alumnos deberán realizar en su proceso de razonamiento para que logren aplicarlos a su realidad circundante.

"Los conceptos son herramientas intelectuales que dan sentido a la inmensa cantidad de datos sobre la vida social y natural, otorgan significatividad a la información y permiten superar la mera descripción de hechos y fenómenos",⁴ lo que torna complejo su aprendizaje puesto que se necesita lograr ideas abstractas para aplicarlas a contextos diferentes. El análisis y reflexión sobre los conceptos clave dentro de las ciencias sociales (tiempo, espacio, organización social, recursos naturales, etc.) no son fáciles. Para su aprendizaje, se necesita tomar como punto de partida los **conocimientos previos** de los alumnos para que luego puedan establecer interrelaciones entre las ideas nuevas y anteriores. De este modo podrán construir conceptos y relacionarlos con la propia realidad social.

Los conceptos irán complejizándose a medida que el alumno transcurre por los ciclos escolares y pueda interrelacionarlos con diferentes ejemplos que le permitan reflexionar, generalizar, aplicar.

Tomaremos como ejemplo el trabajo con "organización política" como concepto a aprender en historia.

CUADRO 1. APRENDIZAJE DE CONCEPTOS SOCIALES



A modo de ejemplo: el currículo de 7° año⁵ contempla enseñar las edades Antigua y Media, contenidos que en numerosas oportunidades los maestros "no llegan a dar". Pero hay otra forma de trabajar. Por ejemplo, para el concepto de "**organización política**", se seleccionan aquellos aspectos de la organización política de la Edad Antigua que consideramos centrales para entender el concepto, se comparan los diferentes pueblos de la antigüedad en su manera de organizarse para resolver sus diferentes problemas y luego se continúa con los "cambios" y "continuidades" en el período posterior. Analizando cómo pueblos como Grecia y Roma desarrollaron su forma de organización lograremos que nuestros alumnos complejicen el concepto "**organización política**" para que en años venideros puedan seguir trabajando con él y lo puedan aplicar exitosamente en su realidad social: "**organización política actual**".

El concepto de "cadena productiva" en la realidad de los alumnos

En el tercer ciclo de una escuela de contexto urbano-marginal con alta matrícula de alumnos aborígenes (70%) y alumnos "criollos" (no aborígenes), debíamos enseñar en geografía el concepto "**cadena productiva**". Como casi la totalidad de los alumnos eran hijos de migrantes que habían llegado a la ciudad en busca de mejores oportunidades económicas, muchos de ellos habían quedado relacionados temporariamente con sus lugares de origen como una manera de subsistencia económica;⁶ algunos (aborígenes) viajaban a las cosechas de recolección de algodón del norte de Santa Fe y Chaco y otros (criollos) como transportistas de cítricos desde Entre Ríos a Rosario. El primer trabajo consistió en investigar sobre las actividades laborales de sus padres y su relación con el tema de geografía. Luego se reunieron en grupos y reconstruyeron las etapas por las cuales pasaban las mercaderías, ayudados con los informes que habían elaborado en su investigación y los libros de texto en los que había cuadros que describían los "circuitos económicos" del país. En la puesta en común de los resultados, un alumno aborigen fue propuesto por sus compañeros para que "contara" cómo había recolectado el algodón —puesto que hacía muy poco tiempo que había venido del Chaco—, acaparando la atención de todos. A partir de los **encadenamientos productivos** que había en los libros, pudieron reconstruir el recorrido de en algunos casos de las naranjas hasta el Mercado Central de frutas de Rosario; en otros, la elaboración de jugos cítricos o la fabricación de conjuntos de ropa de algodón desde la etapa de **materia prima** a su etapa de in-

dustrialización (materia elaborada), llegando finalmente a su comercialización en Rosario.

Como quedaron tan interesados en el tema, trabajamos transversalmente con tecnología –que estaba dando “procesos industriales”– y organizaron dos tipos de fábricas: de jugos y de ropa de algodón (un grupo de alumnas que eran madres eligieron ropa de algodón para bebés). Para realizar los cómputos colaboró la profesora de matemática.

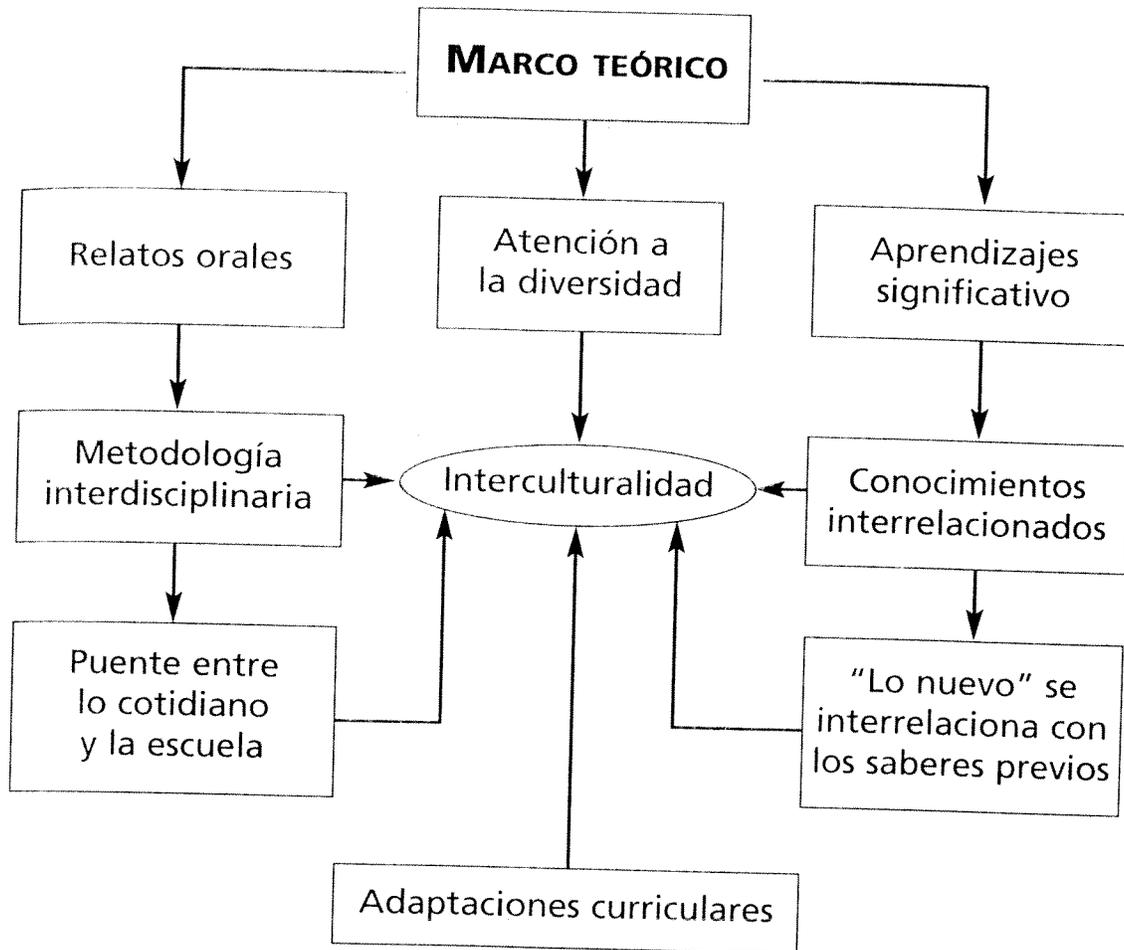
La evaluación de geografía consistió en que elaboraran su propia definición de “procesos productivos”, la compararan con la de los libros y completaran los mismos cuadros de “circuitos productivos” –que habían hecho con el algodón y los cítricos– de diferentes regiones del país ayudados por material bibliográfico.

Estos alumnos incorporaron conceptos nuevos para ellos –**encadenamientos productivos, materia prima, materia elaborada, circuito económico, circuito industrial**, etc.– a partir de conocimientos previos que tenían y puede asegurarse que se lograron aprendizajes significativos en ellos.

Acortar o adecuar

Otra problemática que profundiza las dificultades de enseñar en contextos multiculturales es el de las *adecuaciones curriculares*. Generalmente, cuando hablamos de “adecuar” los contenidos, realizamos un recorte de ellos porque decimos que “no nos alcanza el tiempo”, “son enciclopedistas”, etcétera. Esto no sería perjudicial si aquellos contenidos que seleccionamos para desarrollar en el año constituyeran los ejes indispensables para que nuestros alumnos puedan reelaborar y complejizar los conceptos claves para el área. Si fuera así, al realizar una adecuación de contenidos estaríamos logrando un aprendizaje real de éstos; si se tienen que “priorizar” contenidos por falta de tiempo curricular, ausencias reiteradas de los alumnos, problemáticas propias de sectores empobrecidos, etc., cuán más importante es, aún, tener bien en claro *cuáles* son los contenidos esenciales que deben desarrollarse. El dicho popular dice “poco, pero bueno”; en estos contextos multiculturales –que generalmente coinciden con sectores de pobreza– hay que lograr “poco, pero doblemente bueno”, porque la escuela es la *única oportunidad* que tendrán muchos de estos alumnos para capacitarse para su vida futura.

11-22-2014
 Mónica

CUADRO 2: MARCO TEÓRICO EN CONTEXTOS MULTICULTURALES

Cuando se trabaja dentro de la escuela (ver cuadro), no debe olvidarse que los alumnos vienen con un valioso bagaje cultural diferente al propio, pero no por ello menos importante; el valor de su utilización como punto de partida para el aprendizaje de las ciencias sociales y sus efectos entre los educandos, sus familias y la escuela, es insustituible para fomentar el entusiasmo de los niños por el aprendizaje, como así también el acercamiento de miembros de la comunidad (padres, abuelos, etc.) al ámbito escolar. Éste se convierte, entonces, en un lugar de relaciones interétnicas en la medida en que se promueve **la afirmación del educando en su propio universo social y conceptual** y en cuanto propugna la apropiación selectiva, crítica y reflexiva de otros de los elementos culturales exteriores al grupo étnico de pertenencia, enriqueciendo la propia cultura y por lo tanto mejorando las condiciones de convivencia entre culturas diferentes. Si se retoma el concepto de "escuela abierta" del tercer capítulo, debe comprenderse que "la escuela debe ser pensada en

relación con un sistema educativo conformador a su vez de un sistema político y social", que a su vez integra un sistema mundial que la incluye y la relaciona sincrónicamente hacia el pasado y hacia el futuro a través de una mirada histórica que indefectiblemente debe ser intercultural.

Nuevo paradigma "aprender juntos en la diversidad"

Cuando en la escuela de hoy se plantea que uno de los aspectos más importantes a considerar es la atención a la diversidad, los docentes se ven envueltos en una telaraña de dudas e imprecisiones, que en definitiva los conduce a que en los "papeles" –llámense currículos, planificaciones, proyectos– expliciten estrategias que en la práctica cotidiana no ejecutan. Es que el tema enfrenta una realidad insoslayable: el grupo de alumnos de una clase es heterogéneo, pero el diseño del sistema escolar supone la uniformidad de los ritmos de aprendizaje y no toma en cuenta sus singularidades.

La organización escolar debe diseñarse en función de las necesidades de aprendizaje de **todos** los alumnos, en relación con el entorno social, para potenciarse mutuamente. En esta tarea es donde los docentes deben comprometerse, comprendiendo en principio que la diversidad es lo habitual y que debe ser tomada como un hecho positivo y enriquecedor si se lo trabaja adecuadamente. Al mismo tiempo, debe tenerse presente que la desigualdad educativa es una realidad negativa, por lo que habrá que esforzarse para superarla. El cómo lograr esto es lo que preocupa; si bien no existen fórmulas ni recetas, sí se puede comenzar a orientar la tarea a partir de poner en práctica experiencias exitosas en determinados contextos, que pueden servir como disparadoras de nuevas propuestas adecuadas a las necesidades y circunstancias particulares.⁷

La tarea consiste en implementar una "educación intercultural" respondiendo a la idea de que la sociedad es multicultural y concibiendo la interculturalidad como un principio rector del proceso social continuo que intenta construir relaciones dialógicas y equitativas entre individuos pertenecientes a diferentes universos culturales. Al respetar la diversidad cultural de los alumnos, se estará incluyendo la posibilidad de cultivar dentro de la escuela la cultura propia como garantía de identificación personal para los alumnos (sujeto) y de pervivencia cultural para el grupo.

Es por ello que la interculturalidad dentro del aula de ciencias sociales es fundamental para la construcción de una sociedad democrática en la que se superen los modelos de uniformidad y asimilación basados en

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA

la desigualdad, la intolerancia, y el etnocentrismo. *“La educación intercultural, a diferencia de la educación indígena, de la occidental o de la indigenista, se refiere sobre todo a espacios y modos de convivencia dentro y fuera del aula, cuando coexisten dos o más culturas. Por lo tanto, no basta con diseñar textos, técnicas de desarrollo curricular y/o dinámicas de enseñanza que combinen saberes y haceres de las diferentes culturas. Estamos hablando de un proceso de enseñanza-aprendizaje-acción en el cual se diluye la dicotomía oficial maestro/alumno.”*⁸

Si la escuela debe facilitar la reconstrucción del conocimiento adquirido en el contexto familiar y utilizarlo como herramienta didáctica para la adquisición de conocimientos incluidos en el currículo escolar y promover un aprendizaje significativo en el alumno, será indispensable tener en cuenta tres aspectos fundamentales:

- Considerar como punto de partida el bagaje cultural con que el niño llega a la escuela, puesto que a partir de él construirá nuevos conceptos y reconstruirá nuevas representaciones de la realidad social a través de la incorporación de saberes escolares.
- Tomando como base lo anterior, se promoverá el planteamiento de problemas que incentiven a los alumnos a desarrollar activa y progresivamente explicaciones más complejas sobre la realidad social.
- Por último, el docente promoverá situaciones de interacción social en las que se expliciten diferentes posturas sobre un mismo tema promoviendo el intercambio de puntos de vista diversos.

Dado este planteo, la pregunta que surge es: ¿qué tipo de aprendizaje constructivista hacemos en contextos multiculturales si el docente desconoce la cultura de sus alumnos? ¿A partir de qué “conocimientos previos” de los niños se desarrolla el currículo? ¿Qué relaciones e interrelaciones realiza el docente para que el alumno pueda reflexionar, reelaborar, complejizar, los conceptos que debería internalizar durante el aprendizaje de las ciencias sociales?

La corriente constructivista del aprendizaje sostiene que *“el alumno debe ser protagonista en la construcción de su conocimiento”* para lograr que lo nuevo se relacione con los saberes previos. ¿Qué protagonismo se le está dando a los alumnos si los saberes sociales que deben aprender no tienen ninguna relación con sus saberes anteriores?

Esta problemática se complejiza cuando se está ante alumnos que pertenecen a una cultura minoritaria y aún conservan su lengua originaria –como en el caso de las etnias aborígenes– y no se las tiene en cuenta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. *“La educación en ambientes*

multilingües y pluriculturales debe considerar el contexto social y cultural del aprendizaje. Tal contexto parece ser determinante para la forma en que le damos sentido y significado al mundo, como también para la manera en que aprendemos en interacción con miembros de nuestra sociedad y dentro de nuestra cultura" (Luis Enrique López).⁹

Es imposible conocer –en especial si se considera que se está trabajando con “el conocer conceptos de las ciencias sociales”–, sin establecer relaciones con conocimientos previos que tenemos en nuestra cabeza, lo mismo pasa con los alumnos. Generalmente, no logran establecer relaciones que les permitan elaborar ideas nuevas sobre las diferentes problemáticas con las que se han encontrado los grupos humanos a lo largo del tiempo y su relación con los diferentes espacios geográficos, conceptos éstos que deben incorporar en la escuela.

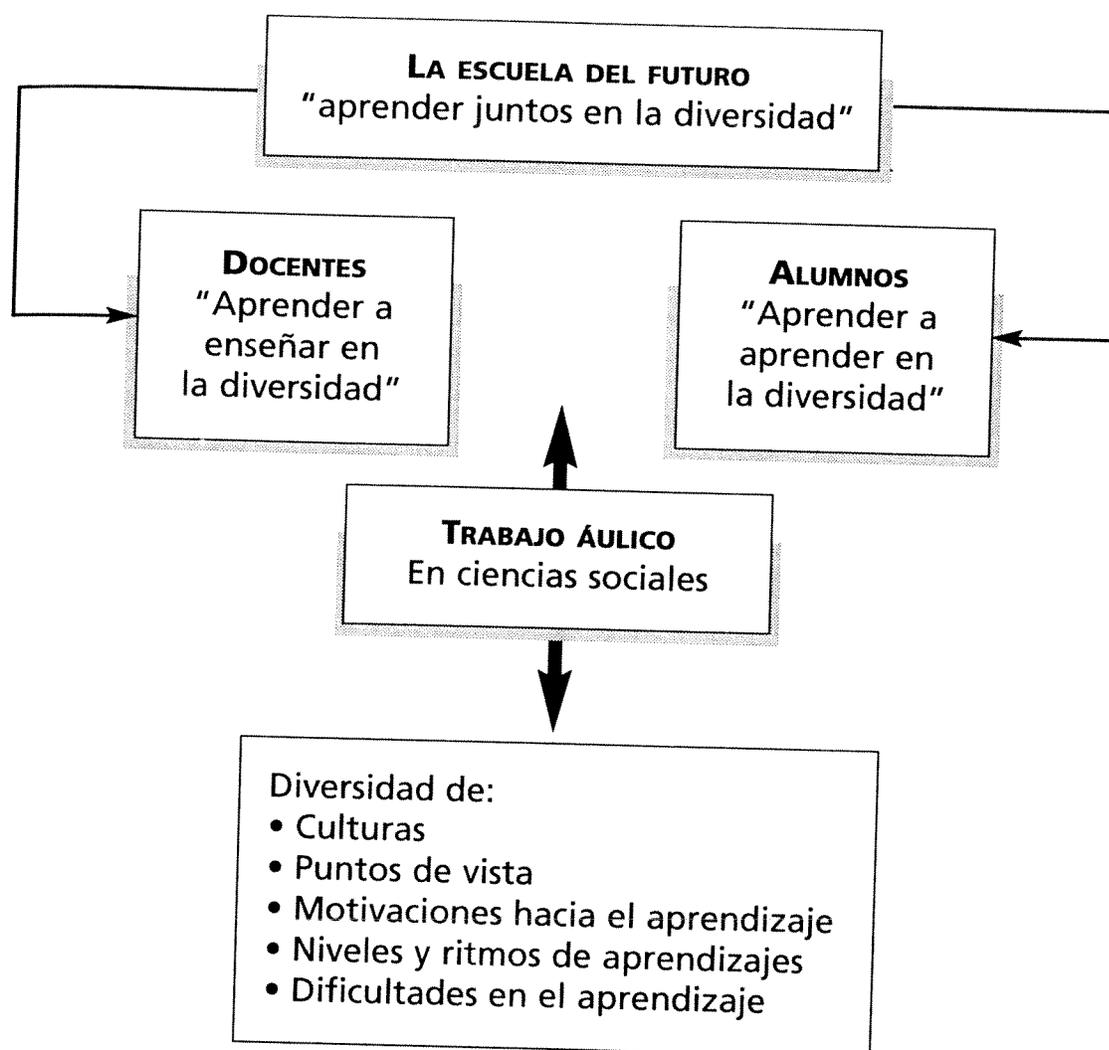
En numerosas ocasiones se cree que se soluciona el problema “aprendiendo de memoria”, sin reflexión alguna, por lo tanto pueden aún menos resolver situaciones problemáticas para desarrollar explicaciones más complejas en la medida en que el niño-adolescente va madurando dentro del sistema escolarizado.

El paradigma para la educación del futuro en contextos multiculturales constituye un desafío para la creatividad del docente; partiendo de saberes específicos, deberá aceptar la incertidumbre de reestructurar esos saberes en función de la cultura para lograr el “aprender a aprender” de sus alumnos y, aún más importante, “no confundir el fracaso del instrumento con el fracaso del niño”.¹⁰

Aprender juntos ciencias sociales en el aula multicultural

Analizaremos algunas de las problemáticas indispensables para considerar como punto de partida de la atención a la diversidad dentro del aula de ciencias sociales.

UHM-MLB
Móvil
Móvil

CUADRO 3: APRENDER JUNTOS EN LA DIVERSIDAD

Si se parte de la idea de que el conocimiento se construye socialmente, ¿por qué no hacerlo dentro del aula? Claro está que resulta más complicado cuando el concepto desde el cual se parte –hacia otros conceptos más complejos que son aquellos que nuestros alumnos deben aprender– pertenece a una cultura ajena a la del docente.

En reiteradas oportunidades, el docente que trabaja en contextos con culturas minoritarias manifiesta que uno de los principales obstáculos con los que se encuentra es el mutismo de los alumnos cuando se los interroga sobre sus ideas, concepciones, etc., sobre la temática a estudiar. Generalmente en situaciones de interacción social –como resulta el espacio áulico–, en donde con hechos explícitos o implícitos se discriminan ciertas costumbres o rasgos culturales, el alumno que pertenece a esta etnia toma dos posturas de "resistencia cultural" hacia lo que él percibe como una "agresión hacia su identidad":

- no participa en las clases, no opina y es muy difícil lograr una respuesta de su parte sobre todo frente a sus compañeros (el alumno "mudo");
- cuestiona "todo", no acata las consignas de trabajo y expresa abiertamente que "todo lo que se enseña en la escuela no sirve" (el alumno "rebelde").

Tanto una como la otra de estas posturas es perjudicial, con la diferencia de que la primera "pasa más desapercibida en el sistema escolar", porque, si bien el alumno "trabaja poco", por lo menos no molesta, siendo éstos los alumnos que sobreviven durante años en la escuela repitiendo en numerosas oportunidades el mismo año escolar; en cambio, el segundo caso es rápidamente "solucionado" por el establecimiento dándole el "pase" hacia otra escuela argumentando que "necesitan más contención y que pueden encontrarla en otro lugar". No se tiene en cuenta que si la cultura de esos alumnos es discriminada por el resto de la sociedad, la escuela no constituye una "isla". La apertura hacia comentarios y/o emisión de sus propias ideas deberá propiciarse paulatinamente, creando un clima de apertura hacia **todos** los puntos de vista y promoviendo una postura reflexiva en cuanto a semejanzas y diferencias entre ellos para poder lograr una construcción del conocimiento desde la interculturalidad (ver cuadro 3). Cuánto más se puede construir con los alumnos el aprendizaje de conceptos de las ciencias sociales si se considera que el conocimiento es una "construcción social" de interacción entre los alumnos y de éstos con sus profesores, para lograr que elaboren ideas más complejas que les permitan interactuar en la sociedad en la que les ha tocado vivir. Esto se relaciona con el concepto de "la escuela es la vida", en donde no puede ignorarse lo que ocurre "fuera de la escuela" puesto que ella es parte de la realidad, *"no podemos trabajar como si no existiera, porque en este caso ocurre que tendremos alumnos con saberes e intereses divididos, fragmentados, mutilados, saben y hacen cosas para la escuela y saben y hacen cosas para la vida extraescolar, pero la mayoría de las veces no existe continuidad, complementariedad, articulación entre una y otra"*¹¹. De esta manera pueden elaborarse, a través de la comunicación con el grupo-clase, puntos de vistas comunes en los cuales no prime solamente la visión de la cultura hegemónica (generalmente transmitida desde el docente hacia los alumnos), sino que, en esa concepción de "construcción conjunta", se haya logrado un enriquecimiento único de elaboración de nuevos conceptos a partir de ideas y concepciones alternativas de cada uno de los miembros del grupo.

NOTAS

1. Tamarit, José, *Escuela Crítica y formación docente*.
2. Filmus, Daniel, *Una escuela para la esperanza*.
3. Sagastizabal, M.; San Martín, P.; Perlo, P.; Pivetta, B., "Diversidad cultural y fracaso escolar".
4. *Ciencias sociales. Guía para el docente*.
5. En el caso de la provincia de Santa Fe.
6. Ver: Pivetta, Bibiana, *Migración a Rosario y Memoria Toba*.
7. Pivetta, Bibiana y Ballesio, Sandra, "La historia oral: una alternativa en la atención a la diversidad". V *Encuentro Nacional de Historia Oral*.
8. Hernaiz, I. (org.), *Educación en la diversidad: Experiencias y desafíos en la educación intercultural bilingüe*.
9. López, Luis, "Cognición, cultura, lengua y aprendizaje: una introducción para planificadores de la educación en contextos multilingües y multiculturales", *Quinasay* N° 2, pág. 126.
10. Requejo, M. y Taboada, M., "Autorías de la palabra y del pensamiento infantil", en *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*.
11. Ver en capítulo 3 de esta obra: "La escuela como sistema abierto".



SEDU

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Monclova, Coahuila

Clave: 05DUP0002D