CAPÍTULO X

EDUCAR PARA LA DIVERSIDAD: UNA EXPERIENCIA ÁULICA EN LA CLASE DE INGLÉS

Ana Serradell

Silvia Siderac

Introducción

Durante todo el ciclo lectivo 2010 se trabajó en un curso de inglés intensivo el eje "Discriminación y respeto por el otro". Motivaron la selección de este eje ciertas actitudes del grupo de estudiantes observadas por la docente que tenían que ver con agresiones verbales -y hasta físicas en algunos casos- dirigidas hacia quienes de algún modo se apartaban de un imaginario esperado, por supuesto en un plano no consciente ya que es importante marcar, estamos abordando un curso de quinto año de escuela primaria.

En este marco, reiteradas veces hubo situaciones en las que las niñas eran juzgadas negativamente con planteos discriminatorios de género y un alumno era agredido por no tener los mismos gustos y motivaciones que el resto de los varones del curso.

La docente trabajó durante todo el año la problemática haciéndola explícita en lo general y realzando las participaciones positivas y diferentes en cada uno de los casos mencionados y en la última etapa del año, se decidió elaborar una unidad completa de trabajo integrando lo abordado en el año que permitiera complementar aspectos y evaluar la problemática. Esta iniciativa surge además con la necesidad de dar una respuesta diferente a la ofrecida por los libros de texto de inglés, cuyas prescripciones para el tratamiento de estos temas son inexistentes, esporádicas, descontextualizadas o alejadas de la cultura experiencial (Pérez Gómez 1998). Se había observado además, que institucionalmente existía una actitud de subestimación del tema con justificaciones fundadas en picardías propias de la edad, argumentando que estas cuestiones seguramente se resolverían solas o que tenían que ver con situaciones del plano familiar más que escolar de las que convenía tomar distancia, ya que no eran de incumbencia académica. La profesora observaba, no obstante, que lo angustiante y

ISBN 978-950-863-164-0

doloroso de las vivencias hacían que este alumno en particular no tuviera un buen desempeño en clase y que él mismo no confiara en sus posibilidades de aprendizaje.

Está claro que esto tiene explicaciones que exceden el plano personal, según Slavoj Zizek (2004), la forma ideal de ideología del Capitalismo Global imperante es el Multiculturalismo Acrítico, entendiéndose por este concepto a la actitud que desde una posición global vacía trata a cada cultura como el colonizador al colonizado, como "nativos" que deben ser estudiados y "respetados". Es decir que la relación, entre el colonialismo imperialista tradicional y la autocolonización capitalista global es la misma que la relación entre el imperialismo cultural occidental y el multiculturalismo: de igual modo que en el capitalismo global, existe la paradoja de la colonización sin la metrópolis colonizante del Estado-Nación, en el multiculturalismo existe una distancia eurocentrista condescendiente y/o respetuosa para con lo diferente. Nadie explicita la prohibición o inconvenientes respecto a diferenciarse del modelo esperado pero está latente e implícito que las expectativas y el éxito están marcados por un único camino y que quien se aleje de él será "respetado" como "el distinto" apareciendo allí claramente la discriminación. En los niños, este "respeto" se vuelve más dificultoso, estas percepciones que los adultos pueden abordar con mayor "tacto" y "sutileza" no son tan manejables por quienes aun se mueven en planos más concretos y explícitos. Las naturalizaciones incorporadas en el entorno toman forma en los códigos de estos niños en la traducción a un lenguaje directo y cruel que plasma con una claridad descarnada el pensamiento hegemónico latente. El multiculturalismo, nos aclara el autor mencionado, es una forma de racismo negada, invertida, un "racismo con distancia", respeta la identidad del Otro concibiéndolo como una comunidad "auténtica" cerrada hacia la cual él, el "multiculturalista", mantiene una distancia gracias a su posición universal privilegiada. El multiculturalismo no impone a los otros los valores particulares de su propia cultura y no es directamente racista pero mantiene una posición de privilegio desde un punto vacío de la universalidad desde donde aprecia y desprecia a las otras culturas particulares o a las diferencias. El "respetar" de este modo la especificidad del Otro es la forma de reafirmar la propia superioridad.

Desarrollo de la experiencia

Se decide entonces trabajar esta problemática con el grupo de alumnos de quinto año tomando como una ventaja el tema de su edad y por tanto de las manifestaciones explícitas de

ISBN 978-950-863-164-0

discriminación. Se considera que lejos de ser un inconveniente, la franja etaria de estos sujetos es positiva respecto a las manifestaciones aun no reprimidas ni solapadas de sus sentimientos que aun se permiten que fluyan sin demasiadas represiones. Contribuía además favorablemente en este caso, que se trata de un curso que compartía con su docente de Inglés una importante cantidad de tiempo escolar. Tres horas diarias durante todo el año lectivo, esto daba a la profesora la posibilidad de un contacto y conocimiento profundo de cada uno de ellos y sus actitudes y reacciones de manera de no realizar juicios apresurados o mal interpretar manifestaciones.

Fue un gran aporte a la hora de la comprensión de esta problemática la diferenciación que hace García Canclini (2004) entre un mundo "multicultural" con otro mundo "intercultural" globalizado. Cuando se habla de concepciones multiculturales, afirma el autor, se admite la diversidad de culturas, haciendo eje en su diferencia y proponiendo políticas relativistas de respeto que usualmente refuerzan la segregación, tal como lo expresáramos anteriormente en palabras de Zizek (2004). Cuando se habla de "interculturalidad", afirma García Canclini, se está remitiendo a confrontación y entrelazamiento, a lo que ocurre cuando los grupos interactúan. Los dos términos implican dos modos de producción de lo social: multiculturalidad supone aceptación de lo heterogéneo; interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos. En este intento de estudio lo que sugiere García Canclini es una reconceptualización, en lugar de comparar culturas que operarían como sistemas preexistentes y compactos, se trata de prestar atención a las mezclas y los malentendidos que vinculan a los grupos. Para entender a cada grupo hay que ver cómo éste se apropia y reinterpreta los productos materiales y simbólicos ajenos.

Primera Etapa: gustos y diferencias como construcciones culturales

Es por ello que el trabajo de la unidad didáctica antes referida comienza con el pedido a los alumnos de la realización de una entrevista a sus abuelos, bisabuelos o gente cercana a ellos que tenga hoy alrededor de 70 años. L@s niñ@s tenían que entrevistar a una abuela y a un abuelo y les preguntarían acerca de los juguetes y juegos que los divertían de niños, las ropas que usaban y los roles ocupacionales de quienes fueran su papá y su mamá.

La intencionalidad de esta actividad fue empezar a entrar en un mundo que nos permitiera ver "diferencias" pero en otros sujetos y en otro tiempo, sumando además el

ISBN 978-950-863-164-0

elemento de que estos abuelos y abuelas eran seres altamente queridos y respetados por el grupo. Basamos esta decisión en reflexiones de los autores antes mencionados que afirman que la no discriminación y la tolerancia son mucho más "manejables" cuando están alejadas de nuestro plano de acción inmediato. Es decir, es fácil que nosotros nos horroricemos de la discriminación hacia las personas negras ya que no es para nosotros parte de nuestra vida cotidiana, sin embargo, nos es muy complejo el respeto por otros "otros" que sí conviven en nuestro contexto. Otro de los motivos que avalaban esta consigna de la entrevista era que nos daría la posibilidad de mostrar a través de los diferentes juguetes, ropas y roles, que el "gusto" y lo que hacemos y hasta lo que decidimos hacer son construcciones culturales que cambian con el paso del tiempo. La idea era entonces, en síntesis, acercarlos a "las diferencias" desde un plano de afecto que posibilitaría la empatía y el respeto. Poder acompañarlos en la construcción de la idea de que hubo cambios en el género, por ejemplo, que hacen que quienes fueran sus abuelos no realizaran determinadas actividades que para ellos hoy sean lugar común. Por ejemplo, que las niñas practiquen tantos deportes como los niños o que los niños jueguen con muñecos o construyan casitas en sus computadoras con el Sims; que las mamás de sus abuelas no realizaran actividades fuera de sus hogares y que hoy sus mamás y sus papás sean ciudadan@s públic@s sin distinción de género. Cabe aclarar que –por no ser el eje de este trabajo- no se profundizó en la distribución de poder en los diferentes roles de acuerdo al género.

Los alumnos vivieron con mucho entusiasmo esta primera actividad, les divirtió hacer las entrevistas y mostraron mucho interés por contar su experiencia y socializar sus respuestas con sus compañeros. La docente fue volcando los resultados en una lámina que quedó en el curso. Los juguetes y actividades quedaron claramente diferenciadas en género en el caso de los abuelos y abuelas mientras que se entremezclaban prácticamente sin diferencias en el caso de ellos.

Segunda Etapa: La empatía

Al día siguiente, se continúa con una historia inventada por la docente que se transcribe a continuación.

ISBN 978-950-863-164-0

Figura 1

Some years ago, I came home one day from school very, very sad. Mostly everyday two classmates, Lina and Juani, and I walked together from school to our houses. Most of the times it was a lot of fun because we used to run races, tell jokes and play "ring raje" in the way.

But one day, everthing changed. It was the day after Juani's birthday. He had this new wonderful electronic game and he started laughing at Lina because she didn't want to play the game. Instead, she was very excited telling (us or me) the story she was reading about Tom Sawyer. First he laughed at Lina, but then he started calling her names and pushed her so hard that she fell. She went home running and crying. Juani looked angry and took another road. I kept on walking alone very sad.

En primera persona, la historia relata cómo termina la amistad de dos niños amigos luego de una pelea. Uno de ellos se ríe del otro, lo insulta y luego lo empuja al piso. El otro corre llorando a su casa y ya nunca vuelven a ser amigos.

A partir de la historia leída, los chicos debían dibujar una situación en la que se hubieran sentido como alguno de los dos personajes. En la mayoría de los casos dibujaron al compañero que era agredido verbal y físicamente en el aula. Los dibujos muestran que a veces los chicos se reconocen a si mismos siendo los agresores, pero en la mayoría de los casos es otro compañero el que está agrediendo y los chicos se dibujan a sí mismos como el personaje agredido.

Luego de realizar el dibujo, los chicos tenían que escribir cómo se habían sentido, qué habían pensado en ese momento, qué habían dicho o hecho en esa situación antes dibujada. En las reflexiones los chicos describen sentimientos de arrepentimiento y culpa por no interceder en algunos casos en defensa del compañero agredido o por haberlo agredido directamente. Fue una actividad individual y no se compartieron ni los dibujos ni las reflexiones escritas porque así lo decidió el grupo. Se sentían incómodos y molestos a la hora de contar lo que habían realizado pero todos trabajaron en sus cuadernos con interés solicitando a la docente que corrigiera la actividad.

ISBN 978-950-863-164-0

Tercera Etapa: la producción colaborativa

Luego la docente les repartió partes de un dibujo que debían colorear. Nadie Sabia qué era el dibujo pero entendían que era una nube, o un pedazo de sol, o flores o un árbol.

Cada uno coloreó su parte y luego fueron pasando al pizarrón, cada cual con su parte, hasta formar un dibujo. Como ese día habían faltado tres alumnos, la docente repartió igualmente a quienes terminaron antes esas partes para colorearlas pero no hizo que las colocaran en el pizarrón. Así con la figura casi completa, la docente planteó la importancia de las partes que faltaban para completar el dibujo, cuán importante era cada uno de ellos para poder finalizar la tarea y que esta fuera mejor y más hermosa. Se colocaron las partes que faltaban y se reflexionó acerca de que lo importante no eran los colores que los chicos habían usado o cómo habían pintado sus partes, sino que entre todos habían logrado formar un dibujo bellísimo.

Figura 2

Cuarta etapa: La construcción de un "nosotros"

a) Lectura grupal y discusión

ISBN 978-950-863-164-0

Al día siguiente la docente leyó un poema llamado “The crayon box that talked”, (la caja de crayones que habló).

Figura 3

The Crayon Box That Talked

While walking into a toy store the day before today
I overheard a crayon box with many things to say

"I don't like Red!" said Yellow and Green said "Nor do I"
"And no one here likes Orange but no one knows just why"

"We are a box of crayons that doesn't get along
Said Blue to all the others "Something here is wrong"

Well, I bought that box of crayons and took it home with me
And laid out all the colors so the crayons all could see

They watched me as I colored with Red and Blue and Green
And Black and White and Orange and every color in between

They watched as Green became the grass and Blue became the sky
The Yellow sun was shining bright on White clouds drifting by

Colors changing as they touched becoming something new
They watched me as I colored - they watched me till I was through

And when I finally finished I began to walk away
And as I did the crayon box had something more to say

"I do like Red!" said Yellow and Green said, "so do I"
And Blue you were terrific! So high up in the sky

"We are a box of crayons each one of us unique
But when we get together the picture is more complete"

ISBN 978-950-863-164-0

El poema cuenta cómo los colores de una caja de crayones no se llevaban bien entre ellos. Ninguno de los colores sabía muy bien porqué los otros colores no le caían bien. Entonces, la dueña de la caja de crayones, puso todos los colores sobre la mesa para que pudieran ver lo que hacia. Comenzó a pintar con todos los colores, sin dejar ninguno sin usar. Y los colores fueron viendo cómo el amarillo se convertía en un luminoso sol, el verde en césped, al azul en un hermoso cielo con nubes blancas. Cuando la dueña de los crayones se va, los colores se dan cuenta de cuan hermosos son todos ellos y lo increíble que habían estado todos formando el dibujo.

En grupos realizaron una actividad de lectura comprensiva, discutieron y escribieron lo que habían entendido a partir de unas preguntas formuladas por la docente.

b) Producción final

Como cierre de la actividad, al día siguiente, la docente entregó a cada alumno una copia con un poema similar al que había leído cuyo título era: "The Group of kids that talked" (El grupo de niños que habló). En el poema se encontraban los nombres de todos los niños del grupo con espacios en blanco, los chicos debían completar los mismos con adjetivos calificativos positivos escogidos de una gran lista que proporcionó la docente. Así, cada alumno debía elegir un adjetivo para colocar en los espacios en blanco describiendo las personalidades del resto de los compañeros, inclusive la de ellos mismos. Fue una actividad que los emocionó y motivó muchísimo, y que realizaron con muchas ganas e interés. Se pudo observar la ansiedad del grupo en general por saber cómo los calificaría el resto de los compañeros.

En grupos los alumnos decidieron un título para el nuevo poema, algunos de los que surgieron fueron: "All the friends in the school", "My favourite classroom", The differences", "Different but the same", "A Group of children", "A beautiful group". (Cabe aclarar que por el nivel de involucramiento y por lo creativa de la actividad se priorizó el sentido de la misma y no se hicieron correcciones en estas producciones)

A continuación se transcribe una de las producciones de los alumnos

ISBN 978-950-863-164-0

Figura 4

The group of kids that talked

While walking into school the day before today
I overheard a group of kids with many things to say.
"I like Zakie because she is charming and nice
I like Emi so patient and kind.

Bauti is kind-hearted and friendly,

And then it's Agus so creative and bright.

But do not forget Manuel so gentle and peaceful,

And Agustina is so beautiful and frank,

Ema and Rodrigo are responsable and smart.

What a wonderful group I have!

Juan Carlos is confident and intelligent;

Anto is cheerful and capable

And Manuela is such a lovely girl

Both Franciscos are cooperative and clever,

and Lucio is so much fun!

"We are a group of kids that not always get along
But we are making a great effort to make everybody feel at home.

Well, I thought about that group of kids
And made them colour so they all could see
How important each of them is in this class...

"We are a a group of kids each one of us unique
But when we get together the picture is more complete"

Se les pregunto también ¿Qué aprendieron durante el proyecto? ¿Qué podemos hacer para construir buenas relaciones con personas diferentes a nosotros? ¿Qué podemos hacer para vivir las diferencias de modo positivo y enriquecedor?

ISBN 978-950-863-164-0

La mayoría de los alumnos rescata como aprendizaje a partir del proyecto:

- que todos somos diferentes pero importantes y especiales,

Marcos: "Que todos somos distintos pero todos somos especiales"
Agustina: "We learnt in this project that we are all different but we are all important and special" (Nosotros aprendimos en este proyecto que somos todos diferentes pero somos todos importantes y especiales)
Juan Carlos: "We are all important" (Somos todos importantes)

- aceptar las diferencias para construir un mundo mejor,

Lucio: "I learnt to accept the differences to make a better world" (Yo aprendí a aceptar las diferencias para construir un mundo mejor)
Agustin: "During this Project I learnt that we are all different but we have to accept it to make a better world"(Durante este proyecto aprendi que todos somos diferentes pero que debemos aceptarlo para construir un mundo mejor)

- ser diferentes pero trabajar juntos para hacer algo especial.

Emilia: "Aprendimos que en nuestra aula todos somos distintos pero formamos algo especial."
Manuela: "We can think we are all different but we can work together and do special things". (Podemos pensar que somos todos diferentes pero podemos trabajar juntos y hacer cosas especiales)

Acerca de la segunda y tercer pregunta la mayoría escribió opiniones vinculadas con:

- aceptar al otro tal como es,

  Juan Carlos: "Accept him like he is" (Aceptarlo tal cual es)
- compartir, enseñar y aprender de los demás,

  Zakie: "Podemos compartir, enseñar y además podemos aprender de otras personas."
- conocer bien a la otra persona, hacer que el otro se sienta seguro y confiado a nuestro lado,

  Agustín: "To see the people that are different to me with an open heart I think I have to know the person first" (Para ver a la gente que es diferente con un corazón abierto yo creo que uno debe conocer a la persona primero)

ISBN 978-950-863-164-0

Fransisco: "In this project, I learnt that we have to accept the person who is next to us how he or she is and try to make him feel sure and confident" (En este proyecto yo aprendí que debemos aceptar a la persona que esta a nuestro lado como e, e intentar hacerla sentir segura y confiada)

- ver lo bueno en el otro en lugar de burlarse de lo malo, ser bueno con todas las personas, ser su amigo, ayudarlo, hablar con él/ella.

Bautista: "Ser bueno con todas las personas"

Manuel: "To know that person and talk to him". (Conocer a la persona y hablar con ella)

Marcos: "Aprovecharlas y ver el bien de cada uno en vez de burlarse"

Rodrigo: "Puedo ser amigo y ayudarlo"

Reflexiones finales

El proyecto fue enriquecedor para todos los sujetos involucrados, fue altamente positivo respecto a las reflexiones por parte de los alumnos, ya que –tal lo transcripto en los protocolos- fueron muy interesantes e inclusive generaron cambios de actitud de muchos de ellos en el trato con el compañero discriminado o en manifestaciones cotidianas que la docente pudo observar.

Pudo a su vez, reemplazarse la habitual mirada "vacía" o ingenua del multiculturalismo que los textos de inglés suelen presentar para tratamientos de estas problemáticas, por un abordaje directo y comprensible desde la cultura experiencial de los niños. El poder hablar de las diferencias desde un primer lugar de tranquilidad y cercanía como fueron las vivencias de niñez de sus abuelos, hizo que lo "distinto" dejara de ser amenazante para volverse ameno, interesante y hasta seductor. Se intentó así modificar la negación, el silencio y el rechazo con que cotidianamente abordamos las culturas o voces de los grupos minoritarios, marginados o sin poder por instancias que generaron curiosidad, interés y respeto por conocer.

Ya instalados desde ese lugar y trasladándolos a otra situación "terciarizada" por llamarlo de algún modo, pudieron abordar los textos que trataban la temática con más elementos y mayor sensibilidad. Fueron los casos del cuento corto que relataba la pelea entre amigos y el poema en donde lo colaborativo y la suma de los diferentes enriquecía y daba belleza. Fue por ello, seguramente, que a la hora de la producción personal del trabajo con estos textos, el trato irrespetuoso, discriminatorio o de subestimación fue reemplazado por la empatía, la comprensión, el respeto y la actitud de rescatar lo mejor de cada uno de ellos como integrantes de un grupo.

ISBN 978-950-863-164-0

Pudo comprobarse que fue muy positivo el hecho de correrse del lugar común respecto al no abordaje o negación de los conflictos culturales o sociales y comenzar a explicitar que existía un problema pero también que existían posibilidades de tratarlo, aprender y crecer a través del conflicto. Es decir, la consideración de lo intercultural reemplazando el trato disperso, fragmentado, trivializado y tergiversado de la realidad multicultural (Torres Santomé 1993). Esto dio la posibilidad del encuentro en la confrontación y la diferencia sin que eso significara sometimientos de unos a otros o subestimaciones al interior del grupo.

Se pudieron modificar, asimismo, las características de "deshistorización" y "universalidad" propias de los materiales escolares para la enseñanza del inglés que presentan a los problemas como superados o verdades eternas con códigos estables de valores que los sitúan por encima de todo contexto concreto de producción simbólica y presentar, en cambio, los textos desde un lugar ubicable para los alumnos tanto en tiempo como en espacio y en temática apuntando así a favorecer la comprensión y asumiendo al problema como propio.

Otro punto interesante a la hora de evaluar la experiencia fue que si se tiene en cuenta que todo discurso se ubica en relación a una situación comunicativa, todos los discursos se "dicen" desde algún lugar y para alguien. Es lo que se denomina "función de apoyo" (Fairclough, 1989) del texto sobre determinados sujetos. Pudo observarse entonces, que mientras que en los libros de texto se da un aparente dirigirse a "todos" los hipotéticos alumnos que estudien inglés en algún lugar del mundo, en esta experiencia áulica todos los materiales fueron elaborados o seleccionados de acuerdo a los requerimientos que la problemática demandaba, resignificándose así la función de apoyo y convirtiendo a los alumnos en interlocutores activos del proceso comunicacional.

La mirada crítica y autónoma de la realidad conjuntamente con la decisión de elaboración de los materiales para la enseñanza permitió explicitar y tratar el problema a través de una mirada política, no ingenua de la realidad. Pudo abordarse la "interculturalidad" perdiendo el temor a la confrontación y el entrelazamiento que es lo que ocurre cuando los grupos interactúan.

La clase de inglés de quinto grado de EGB se convirtió así, en un lugar de reflexión, de modo que, de la mano de Mc Laren (1993), podemos afirmar que es posible trabajar con una pedagogía crítica capaz de problematizar la educación como un espacio para la construcción de la identidad nacional, cultural y moral y de concientizar a los estudiantes como ciudadanos de la construcción social y geopolítica en la que participan.

ISBN 978-950-863-164-0

Bibliografía:

FAIRCLOUGH, N. (1989) Language and power. London and New York, Longman.
GARCIA CANCLINI, N. (2004) Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de Interculturalidad. Barcelona, Gedisa.
MCLAREN, P. (1993) Pedagogía crítica, resistencia cultural. Barcelona, Paidos
PÉREZ GÓMEZ, A. (1998) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid,Morata.
TORRES SANTOME, J. "Las culturas negadas y silenciadas en el currículum" En Cuadernos de Pedagogía Nº 217. Septiembre 1993.
ZIZEK, S. "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional" en JAMESON, F. Y ZIZEK, S. (2004) Estudios Culturales. Reflexiones sobre Multiculturalismo. Paidos, Buenos Aires.

ISBN 978-950-863-164-0