

CULTURA, INTELIGENCIA Y FRACASO ESCOLAR. UNA TRÍADA DE COMPLEJO ABORDAJE EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Susana Beatriz Gareca
Especialista en Didáctica, Argentina

1. INTRODUCCIÓN

El análisis de las relaciones entre cultura, inteligencia y fracaso escolar es de larga data en el campo de las ciencias psicológicas y de la educación.

No obstante el avance en las investigaciones, dichas relaciones siguen siendo polémicas, conflictivas y de difícil abordaje a la hora de materializar la práctica docente.

Actualmente siguen teniendo vigencia, sobre todo en las representaciones sociales de los docentes, las conclusiones conservadoras de algunas teorías, que responsabilizan al alumno y su contexto familiar, de sus dificultades de aprendizaje y “fracaso escolar”.

Hablar de “fracaso escolar” de los “niños problema” es ya expresar un juicio de valor, sesgado por una ideología que lleva inevitablemente a la discriminación y segregación de un colectivo de alumnos.

¿Qué ocurre realmente con esos alumnos problema? ¿por qué no alcanzan los objetivos impuesto por la escuela? Su problema ¿radica en sus competencias intelectuales? ¿qué vinculaciones se pueden establecer entre desempeño escolar e inteligencia, a la luz de los desarrollos actuales sobre esta problemática?

Es propósito de este trabajo reescribir sobre desempeño escolar e inteligencia, incluyendo un concepto que otrora, era impensable en esa red de relaciones: el concepto de cultura. Y para ello tomaré los aportes de la *Psicología Cultural*.

A partir de los desarrollos teóricos de esta perspectiva, es posible establecer nuevas relaciones entre inteligencia y desempeño escolar, en donde la cultura tiene un rol sustantivo. Este planteo tiene importantes implicaciones en el campo educativo y adquiere un valor heurístico de consideración a la hora de proponer un cambio del modelo de escuela que hoy sigue vigente. Un modelo selectivo, exclusor y expulsivo, por otro democrático y pluralista, que incluya la “diversidad cultural” de los grupos que tradicionalmente se han visto excluidos del discurso dominante de la enseñanza.

Esto puede ser un camino para hacer de la Pedagogía una práctica renovada, basada en la comunicación emancipadora y un camino para mayores libertades personales y colectivas, que posibilite tanto el respeto a la diversidad cultural como a la igualdad educativa (Giroux y Flecha,1992).

Pero antes de penetrar en la compleja trama de estas nuevas relaciones, creo necesario hacer un breve análisis crítico de los conceptos que luego relacionaré, a manera de posicionarme sobre el particular.

2. INTELIGENCIA; UN CONCEPTO CONTROVERTIDO

El estudio de la inteligencia ha sido objeto de múltiples controversias. En los últimos decenios se ha escrito mucho sobre esta problemática, tanto a nivel científico como de divulgación.

Todos algunas vez nos preguntamos, ¿qué es la inteligencia? ¿es una habilidad o, son muchas habilidades? ¿es hereditaria? o ¿se la adquiere? ¿influye el aprendizaje sobre la misma?, entre otros interrogantes. Existen numerosos criterios, dimensiones y perspectivas para definir la inteligencia.

[Gardner, Kornhaber y Waker (2000) señalan por ejemplo, que el concepto de inteligencia depende de dimensiones tales como “a quien se lo pregunte” (expertos o legos en el tema) “los métodos que se usen para explorar el tema” (psicométricos, etnográficos, ecológicos), “el nivel de análisis de la investigación” (neuronal, individual, sistemas socioeconómicos) y “los valores y las convicciones que se sostengan” (que provienen de la cultura de los pueblos).

Sin intentar hacer un análisis exhaustivo sobre las concepciones de inteligencia que se fueron generando a través del tiempo, mencionaré solo aquellas que dejaron su impronta en la práctica educativa.

A principios del siglo XX, se entendía a la inteligencia como una capacidad heredada, que se podía explorar y “medir” a través de test. De la cuantificación de la misma surgió la fórmula del “Cociente intelectual”, que resultaba adecuada para justificar las desigualdades, desde un orden de lo “natural”.

Posteriormente, en 1927, Spearman consideró a la *inteligencia como una capacidad general*, única, para formar conceptos y resolver problemas de índole “abstractos”.

En los años 60, Thurstone y Guilford sostuvieron la existencia de varios factores o componentes de la inteligencia. En esta tradición pluralista se inscribe también, muchos años después la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* de Howard Gardner (1993), aunque difiere en gran medida de las fuentes a las que se remite y está basada en testimonios neurológicos, evolucionistas y transculturales.

Gardner sostiene que la inteligencia no es una facultad homogénea, sino un conjunto de habilidades heterogéneas (inteligencia lógico-matemática, lingüística, musical, kinestésica, etc.), por lo cual es necesario estudiar cada una de ellas de manera cualitativa y no sólo cuantitativa, como sostenían los psicometristas.

En su larga trayectoria profesional Piaget hace relevantes aportes en torno al concepto de inteligencia. La considera como “*un término genérico que designa las formas superiores de organización de equilibrio de las estructuras cognoscitivas...es la adaptación mental más avanzada, es decir, el instrumento indispensable de los intercambios entre el sujeto y el universo, cuando sus circuitos sobrepasaban los contactos inmediatos y momentáneos para alcanzar las relaciones extensas y estables...*” (Piaget, 1988,17)

Piaget define a la inteligencia como la capacidad de adaptación del individuo a nuevas situaciones. “*Es primero que todo comprender e inventar*” (Piaget, 1979, 52). Estudia los mecanismos psicológicos de estructuración endógena que se ponen en juego al momento de construir el conocimiento. De ello se infiere que considera a la inteligencia y su desarrollo como una característica individual y de naturaleza psicológica, y su objeto principal de estudio es la manera cómo el individuo organiza su experiencia con el medio ambiente físico y social.

Otros autores como Mugny y Doise, consideran que la inteligencia no es solo una propiedad individual, sino es también un proceso relacional entre el individuo y los otros individuos que, construyen y

organizan juntos sus acciones sobre el medio ambiente físico y social. Ellos postulan que la inteligencia humana se construye en las relaciones interindividuales que se establecen en situaciones sociales específicas.

En la actualidad, estas líneas de investigación culturalistas se han desarrollado considerablemente, en virtud de los aportes de la teoría sociocultural de Vigostsky y de sus seguidores.

El psicólogo ruso sostiene que los *procesos psicológicos superiores* (entre ellos, la inteligencia) se desarrollan/forman en el mundo de la cultura, en la vida social, es decir, en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros.

Cuando aludo al concepto de cultura hago referencia a la construcción semiótica entendida como un “complejo de ideas compartidas que sirve como medio a través del cual las mentes humanas individuales interactúan en la comunicación. Nos permite reconocer como familiar la forma de pensar y de sentir de los demás, y, por lo tanto, de compartir sus sentimientos. Nos permite también predecir y, en consecuencia, prever las acciones de los otros, por lo que podemos cooperar con ellos. Nosotros aprendemos las ideas de la cultura como individuos, aunque no son exclusivas nuestras, sino, en cambio, compartidas con los demás. Este aprendizaje y esta coparticipación se produce cuando cooperamos y nos comunicamos en grupos y dependen en gran medida del idioma, con el que la cultura está íntimamente relacionada. En consecuencia la cultura es una cuestión de ideas, pensamientos y sentimientos” (Stenhouse, 1997:46).

Los seguidores de Vigostsky dan lugar al nacimiento de distintas líneas culturalistas de investigación de los procesos psicológicos, entre ellas, la Psicología Cultural, cuyos máximos representantes son Cole, Wersch, Rogoff, Bruner.

Estos investigadores invalidaron la puesta a prueba de los “*Test Libre de influencias culturales*”, en tanto demostraron que dichos test carecen de sustento teórico pues “no existen ningún test que esté libre de influencias culturales” (Cole, 1999, 65).

La Psicología Cultural sostiene que la mente se constituye en la cultura y a la vez, se materializa en el uso de la misma. No obstante aunque la cultura sea superorgánica, también da forma a la mente de los individuos. Dice Bruner: “su expresión individual es sustancial a la *creación de significados*, que “supone situar los encuentros con el mundo en sus contextos culturales apropiados para “saber de qué se tratan” (Bruner, 1997, 21).

Parafraseando a Bruner, aunque los significados están “en la mente” tienen sus orígenes en la cultura en la que se crean. Es este “*carácter situado*” de los significados lo que asegura su negociabilidad y, en último término, su comunicabilidad. Es la cultura la que aporta los instrumentos para organizar y entender nuestros mundos en forma comunicables.

En esta perspectiva el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de recursos culturales (Bruner, 1997).

Desde estos aportes, se infiere que una teoría de la educación se formula en la intersección entre la naturaleza de la cultura y la naturaleza de la educación. En tal sentido entonces, todos los aportes que se consideren desde esta perspectiva teórica, girarán en torno a dicha interacción

3. CULTURA Y COGNICIÓN: UNA UNIDAD INDISOCIABLE. APORTES DE LA PSICOLOGÍA CULTURAL

En virtud de las conclusiones más relevantes que dan fisonomía a la Psicología Cultural, se pueden inferir, una serie de aportes a la educación. Bruner sintetiza estos aportes en postulados, que tienen una evidente repercusión en las intervenciones pedagógicas/didácticas de los docentes, entre los cuales se podrían mencionar:

- *El postulado perspectivista*: Las interpretaciones de significado no solo reflejan la historia idiosincrática de cada individuo, sino también las formas canónicas de construir la realidad de una cultura.

Dice Bruner “nada está “libre de cultura”, pero tampoco son los individuos simples espejos de la cultura; éstos no solo se construyen en la cultura sino también la “re/construyen”.

Este postulado tiene una fuerte resonancia para el aprendizaje y la enseñanza escolar, en tanto que, si el docente pretende generar **aprendizajes significativos**¹, deberá conocer la cultura de sus alumnos.

- *El postulado constructivista*: La construcción de la realidad es el producto de la creación de conocimiento conformada a lo largo de tradiciones con la “caja de herramientas” (Bruner, 1997) o “artefactos” (tanto materiales como ideales, Cole, 1999, 11) de formas de pensar de una cultura. Por ende, la educación debe promover el uso adecuado de dichas herramientas para poder construir la realidad y resolver los problemas que ella le presenta.

El alumno será entonces el principal protagonista de su propio aprendizaje y el docente, mediador entre éste y los contenidos a aprender.

- *El postulado del instrumentalismo*: La enseñanza y el aprendizaje son “*procesos situados*”, es decir, el *qué* se enseña, *cómo* se enseña debe estar en consonancia con el contexto, la cultura y la vida de los estudiantes.

Solo reconociendo el carácter situado de estos procesos, se podrá generar aprendizajes significativos en los alumnos, camino que les permitirá dar respuestas a los requerimientos que la sociedad exige o, como diría Bourdieu, “vender sus habilidades en el mercado a cambio de retribuciones económicas, distinciones y privilegios”. La educación no es neutra ni independiente de la política.

4. LA VIGENCIA DE UN ETIC IMPUESTO: LA ESCUELA ENSEÑA A “TODOS POR IGUAL”: CULTURA, ESCUELA Y “FRACASO” ESCOLAR

Neufeld y Thisted (1999) se preguntan: “...¿Qué hace que un conjunto de sujetos, sin una organización visible, descalifique y estigmatice a otros por razones supuestamente de origen étnico, ***cultural, de formación académica***² ?

¹ Aprendizaje significativo: Desde la perspectiva ausubelina, es aquel que relaciona de forma sustantiva y no arbitraria las ideas previas del sujeto que aprende, con la nueva información.

² Lo marcado en “cursiva”, es agregado mío.

¿Quién o quiénes, hacen posible que por medio de estas categorizaciones un sector de la población, generalmente pobre, sufra y padezca, sin un beneficio evidente para el otro sector, que lo justifique...?” (Neufeld y Thisted, 1999, 7)

La respuesta, aunque se torne paradójica, incluiría como uno de los responsables de esta situación, a la escuela. Muchas veces ésta tiene efectos iatrogénicos sobre las dificultades de aprendizaje y el fracaso escolar.

Si hacemos un análisis histórico-crítico de las teorías que se encargaron de investigar las “causas” o “etiologías” responsables de las dificultades de aprendizaje escolares y el fracaso escolar, advertimos que las mismas se iniciaron “culpabilizando” al alumno de sus dificultades hasta reconocer, como ocurre en la actualidad (por lo menos desde lo discursivo) que tales dificultades responden a un variado y complejo entramado de dimensiones (biológicas, sociales, culturales, económicas, institucionales, entre otras).

Es muy común que en las distintas perspectivas teóricas, de mediados del siglo XX, se interpretara las dificultades en el aprendizaje y el mal llamado “fracaso escolar” (no fracasa el escolar) haciendo referencia a aspectos psicológicos, a la procedencia social del alumno. Este era caracterizado como poco atento, abúlico, distraído, asténico, entre otros “estigmas” frente al a su “deficiente” rendimiento escolar.

Hasta los años setenta, cuando se intentaba explicar el fracaso escolar y las dificultades de aprendizaje, se sostenía que “la” causa principal de dichos problemas era la “deficiente” capacidad intelectual del alumno.

Para “las teorías que se posicionan en el “déficit”, entre ellas, la *“teoría de los dones intelectuales”*, el problema se reducía a una cuestión de “listos” y “tontos” (Ayuste, 1994, 95). Los “alumnos-problemas” eran acreedores de “competencias cognitivas deficientes”. La corroboración de estos déficit se lograba mediante la aplicación de los tan consabidos “test de inteligencia”..

En general, quienes más sufrían esta descalificación eran los alumnos de sectores pobres. Sus estigmas aludían a disléxicos, disortográficos, discalcúlicos, lesión cerebral mínima, entre otras marcas, que dejaban huellas indelebles en la psiquis de los alumnos y en sus proyectos de futuro.

Esta perspectiva, de corte netamente médico positivista, solo se posicionaba en los aspectos individuales (biológicos y psicológicos) de los alumnos, desconociendo la dimensión contextual del aprendizaje.

Ya avanzado los años ochenta el *“déficit”* se extendía a la familia. La *“teoría de la privación o déficit cultural”* aseguraba que las dificultades en el aprendizaje/el fracaso en la escuela de ciertos alumnos, se debían a que éstos no eran adecuadamente estimulados en el seno familiar, o bien, porque sobre ellos pesaba una herencia parental de “incapacidad”, por lo cual, se ubicaban en un lugar de desventaja, en relación a lo que la escuela les requería como aprendizajes básicos para empezar la alfabetización, y que ellos lamentablemente no los poseían.

Esta teoría socio antropológica, como la denominan algunos autores (**Laino, 1988**)³ fundamenta su análisis en los criterios de éxito que establece la institución educativa La teoría del *“déficit cultural”* explica las diferencias de desempeño escolar, fundamentándose en los criterios de éxito que fija la escuela. El

³ Laino D (1988): Fracaso escolar: reflexiones, propuestas y acciones en Revista Argentina de Educación N° 12.Año VII. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.

alumno “ideal” es el alumno “inteligente”, cumplido disciplinado, responsable, prolijo, respetuoso, que cumple con todo lo que exigen los docentes y el currículo. Todos “son iguales”, por ende, todos pueden y deben aprender lo mismo. Sus diferencias en el desempeño escolar se “miden” con estos parámetros.

La institución educativa no es neutra: parte de un “**etic impuesto**”⁴ (Contini, 2000) de determinado grupos sociales (sobre todo de sectores sociales medios y altos) que privilegia su cultura, contenidos escolares, procesos y ritmos de construcción de conocimientos, códigos y criterios normativos escolares (cómo hacer las cosas, cuándo, y por qué).

Cuando llegan a la escuela alumnos pertenecientes a otras culturas, les resulta muy difícil interiorizar las características y los códigos de una cultura a la que no pertenecen y que les resulta ajena a sus idiosincrasias. Al no poder interiorizar lo que la escuela les solicita, manifiestan dificultades de aprendizaje y muchas veces resultan expulsados “naturalmente”, con una profunda sensación de fracaso escolar.

Ante estos “déficit” de índole “intelectual” o “cultural” de los alumnos, la escuela generó otro etic impuesto: los programas de “*educación compensatoria*”, para tratar de “nivelar”, es decir, de intentar que los alumnos adquieran lo que “ya deberían poseer”.

Pero en realidad, lo único que logra es brindar “*más de lo mismo*”. El currículum es el mismo. Lo único que cambia es la modalidad de su implementación (clases especiales, horarios diferentes, grupos reducidos).

Se originan así, nuevos fracasos. Las consecuencias so-

ciales y psicológicas del alumno estigmatizado como fracasado son nefastas. Socialmente, queda excluido del circuito de educación formal, o por lo menos, va a la zaga. Este “descolgarse” de la escuela le provoca sentimientos de pérdida, baja autoestima, inseguridad y una sensación permanente de que “no puede”.

De esta manera el sistema educativo, en su intento por “homogeneizar”, es selectivo, jerarquizador, expulsivo y sobre todo, legitimador de las **diferencias**⁵, al pretender que “*todos aprendan todo por igual*” en pos de lograr la “*igualdad de oportunidades*”.

5. UN PUNTO DE PARTIDA PARA EL CAMBIO. HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA DIVERSIDAD

Si la escuela pretende que los alumnos logren aprendizajes significativos y con sentido -camino sustantivo para su desarrollo personal y social- deberá orientar su labor hacia la *atención de la diversidad*.

Asumir esta empresa implica que el cambio debe abarcar, tanto dimensiones macroestructurales (de política sociales de Estado, de gestión educativa), como microestructurales (de la práctica educativa),

⁴ Etic impuesto: neologismo, usado inicialmente en el campo de la Antropología, por Pike (Contini, 2000, 34). Transferido al campo psicológico, hace alusión a la imposición de comportamientos (en este caso, a concepciones filosóficas de la escuela) considerado como “universales” en todas las sociedades (en este caso, comunes a todas las escuelas, como lo es la concepción antidemocrática “enseñar a todos por igual”).

⁵ Diferencias: de cultura, de códigos, de conocimientos, consideradas como “carencias”, como ¹ Aprendizaje significativo: Desde la perspectiva ausubelina, es aquel que relaciona de forma sustantiva y no arbitraria las ideas previas del sujeto que aprende, con la nueva información.

² Lo marcado “deficiencias”.

para que los alumnos que supuestamente “no pueden” o “con déficit intelectual/familiar, puedan llegar al dominio de la realidad en que viven.

Así, la escuela debe afrontar un difícil camino: desandar el camino de *la desigualdad*⁶ y *construir otro hacia la diversidad*

Una escuela que se proponga *educar para la diversidad*, es una escuela que estará ejerciendo su función “transformadora” para optimizar la calidad de vida de los alumnos.

Esta institución, estará fundamentada en los principios de igualdad, equidad, justicia y libertad y tendrá como meta el desarrollo integral de los alumnos, partiendo de aceptar la “*diferencia*” como un *valor* y un referente positivo para cambiar- se.

La escuela que asuma este postulado debe estar convencida de que los alumnos provienen de diferentes culturas, lo cual los hace portadores de ideas, creencias, valores diferentes. De tal modo que sus puntos de partida son también diferentes al momento de intentar reconstruir la cultura crítica. Y este hecho debe ser interpretado como diversidad y no como desigualdad: “la diversidad no es un delito sino una riqueza” (Rendo, 1999:120).

6. ¿QUÉ CAMBIAMOS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD CULTURAL?

Los cambios, como ya se dijo, son múltiples y variados: diferentes dimensiones, sectores, actores, estrategias. Mencionar todos y cada uno de los cambios que deben operarse en la escuela para lograr este propósito, excede los límites de este trabajo. Solo me circunscribiré a mencionar algunos aspectos que deben ser cambiados indefectiblemente en el contexto escolar, para no quedar atrapados, como muchas veces sucede, en el simple terreno de la crítica vacía, sin propuestas alternativas para el cambio.

Dicho cambio debería proponerse, por lo menos, en los siguientes niveles:

- *En los modelos curriculares:* objetivos, contenidos, estrategias didácticas y procesos de evaluación, deberán considerar el contexto del alumno, tanto en sus aspectos estructurales (sociales, económicos, institucionales, culturales) como personales (particularidades familiares, biográficas, cognitivas), lo cual no implica de ningún modo, descuidar la importancia del “saber a enseñar”, función primigenia de la escuela.
- La elaboración de los contenidos curriculares tendrá en cuenta la cultura de los alumnos, no solamente desde una perspectiva descriptiva, sino sobre todo de tipo funcional, explicativa y actitudinal (características de la cultura, sus reacciones comunitarias, sus estereotipos, sus juicios y valores morales, etc.)
- *En los modelos de enseñanza:* también tendrán que estar acordes con las particularidades culturales de los alumnos. Deberán contemplar, entre otros aspectos, sus ideas previas, su modo particular de mirar la realidad, sus modalidades y enfoques de aprendizaje, sus ritmos y matrices de aprendizaje, fruto de su cultura experiencial.

⁶ Desigualdad: referida a las jerarquías en el saber de las personas, su poder o los bienes materiales que poseen (Rendo, 1999).

- *En la formación profesional de los docentes:* incorporar la problemática de la diversidad cultural. Ellos, mediante un proceso de construcción compartida de conocimientos, deberán reflexionar sobre sus concepciones de “alumno ideal” para desnaturalizarlas y objetivarlas, en función de la transformación de su práctica. Tendrán que reconocer lo singular y propio de cada alumno. Como dice Boggino “...los alumnos no eligen el lugar de nacimiento ni su grupo social ni su propio nombre. Los alumnos llegan a la escuela con lo propio, con lo único posible y este constituye el único punto de partida para aprender significativamente...” (Boggino, 2000: 32).

El docente deberá asumir la “*actitud de arqueólogo*”, que implica prestar atención a las potencialidades del alumno, “estar atento a la mínima señal de la existencia de un objeto precioso escondido”. El punto de partida será sus potencialidades y no sus diferencias, entendidas como deficiencias.

En el nivel organizacional-institucional: hacer hincapié en el análisis de la modalidad de trabajo institucional. Si las alternativas de cambio se proponen en una institución cerrada y ensimismada en sus propio quehacer rutinario, será muy difícil el cambio de sus prácticas educativas.

7. ATENDER A LA DIVERSIDAD CULTURAL: UNA TAREA COMPLEJA

Proponer una escuela pluralista, inclusora y democrática es proponer, en el seno de la escuela, un cambio radical, en distintas direcciones.

¿Qué implica atender a la diversidad?. Implica muchas cuestiones y de distintos órdenes: ideológicas, éticas, políticas, sociales, culturales, entre otros aspectos. Por lo tanto, llevar a cabo esta empresa será una tarea compleja, riesgosa, y muy cuidadosa, en tanto, si no se tiene en claro ciertas cuestiones que esta propuesta genera, se corre el riesgo de fosilizar los efectos iatrogénicos de la escuela en las dificultades de aprendizaje.

Inclusión de todos los alumnos y preservación de las singularidades de sus culturas, parecieran dos ideas antitéticas en el discurso escolar, por ello es necesario posicionarse sobre el particular.

Proponer el concepto de diversidad cultural, no significa que implique negar o no reconocer la jerarquía que tiene el conocimiento científico. Este tiene su status, independiente de cualquier cultura. Resulta impropio equiparar los discursos científicos a otros valorados por distintas culturas, dado que como sostiene Lawton, esto sería “un relativismo excesivo, pues, si todos los conocimientos tuvieran el mismo valor, por qué y para qué existen aún las escuelas” (Lawton, en Rendo, 1999, 34).

Otro riesgo es el de caer en una postura demagógica, si afirmamos que todas las culturas deben ser consideradas en un mismo nivel, en pos de valorar en cada una de ellas la identidad que las singulariza.

Los seguidores de la teoría de las diferencias también tienen sus críticos, en tanto se les cuestiona que en virtud de respetar a raja tablas las particularidades de las culturas minoritarias, impiden el logro de la finalidad educativa de la escuela, ésta es “cuestionar el sentido y la bondad antropológica de los influjos sociales y culturales que se han cristalizado en las teorías, instrumentos y creencias cotidianas de su cultura

experiencial (...) contrastándolas con las herramientas conceptuales de la cultura crítica⁷ (Pérez Gómez, 1998:265).

Si la educación formal tiene como objetivo promover la autonomía de los alumnos, inevitablemente debe considerar como punto de partida su cultura experiencial, pero luego tomar distancia de la misma, para que pueda “objetivar” lo que ella le ofrece –posibilidades y limitaciones- a través de la reconstrucción de la **cultura crítica**, la cual le permitirá conocer otras culturas, otros valores, otras formas de vivir. Este será recién el momento en que los alumnos podrán decidir con verdadera autonomía qué quieren hacer, hasta dónde quieren llegar: de este modo la escuela habrá logrado su cometido.

Impedir la reconstrucción de la propia cultura de los estudiantes a la luz de la cultura crítica, es el mejor camino para contribuir a legitimar y perpetuar la desigualdad social.

8. LA DIVERSIDAD PUESTA “EN ACTO”

La atención a la diversidad no es un tema menor para el desarrollo profesional de los docentes.

El docente, como cualquier sujeto, porta una biografía profesional de larga data, en la que tiene incorporada ideas muy fuertes que gobiernan su práctica pedagógica, tales como “a ciertos chicos no les da la cabeza”, “no participan en clase, porque no les interesa la escuela”, “la escuela debe ser igual para todos” “todos aprenden igual”, “se debe homogeneizar la enseñanza”, entre otras tantas que circulan en la escuela, fruto de su trayectoria profesional.

La fuerza de las representaciones sociales, los prejuicios de los docentes sobre el alumno “diferente” ofrecen fuertes resistencias al cambio. Cambiar aquellas representaciones que lo califican de deficientes, carentes, privados de cultura (sobre todo de alumnos de sectores de pobreza), es muy difícil. Por eso el cambio deberá ser lento y gradual.

Para “reaprender hay que desaprender” sería de alguna manera la idea de Bachelard, cuando alude a la idea de desarrollo profesional del docente. Siguiendo esta afirmación nuestros docentes tienen una ardua tarea por delante en su formación profesional.

Pero... ¿cómo se formará el docente “en y para” la diversidad? ¿habrá alguien que “capacite/recicle/transforme” al docente con ideas acerca de la diversidad cultural?. Es una pretensión ingenua y superficial.

Esta concepción instrumental de concebir la formación del docente, habrá que erradicarla de nuestras prácticas. En ella subyacen por lo menos dos ideas: una, el supuesto de que los docentes son los responsables directos del fracaso de los alumnos por su formación deficiente y por lo tanto, el cambio es inexorable, decisivo y hasta inconsulto. La otra es la idea de un docente pasivo, tecnicista, que está a la espera que “otro” (el experto) le cubra “la falta/carencia/déficit” de su formación.

Los docentes no son solo aprendices y ejecutores de normas, técnicas y reformas escolares. Son también, como dice Hadgreaves, *aprendices sociales* (Hadgreaves, 1996:38-39). Ellos son “sujetos” de la enseñanza y como tales, poseedores de una historia personal, social y profesional que les condicionará *desear* o no el cambio.

⁷ Cultura crítica:” o alta cultura o cultura intelectual es el conjunto de significados y producciones que en los diferentes ámbitos del saber y del hacer han ido acumulando los grupos humanos a lo largo de la historia Pérez Gómez, 1988:19)

Hadgreaves señala que “ *el deseo* está impregnado con “imprevisibilidad creativa” y “flujos de energía” (...) En el *deseo* se encuentra la creatividad y la espontaneidad que conecta lo emocional y sensualmente (en el sentido literal de “sentir”) a los profesores con sus niños, sus colegas y su trabajo. El *deseo* se centra en el centro de la buena enseñanza” (Hadgreaves, 1996:40).

Si para las propuestas de cambio no consideramos sus particularidades biográficas y disposicionales, corremos el riesgo de desestabilizar la identidad profesional del mismo, entendida ésta como el capital cultural acumulado durante años de trabajo y experiencia en la profesión.

Puede ocurrir entonces que los cambios que proponemos sean vistos por el docente como una negación de todo lo actuado profesionalmente hasta ese momento ante lo cual, por temor a echar por tierra años de desarrollo profesional, dicho cambio será rechazado. Quizás entonces, no debemos hablar de cambio que significa dejar una cosa para tomar otra, sino deberíamos hablar de “innovación”, como sinónimo de invención, de proceso creativo novedoso, algo ya probado como exitoso por los otros.

Los docentes deberán implicarse activamente para reflexionar sobre su práctica docente, sus aciertos y errores, sus necesidades de cambios, el sentido y el significado que le otorga a las nuevas propuestas dentro de su propio contexto de trabajo. Caso contrario, cualquier modificación que se imponga verticalmente y sin su participación, será poco fructífera. El cambio solo se produce cuando se reconoce su necesidad, producto de situaciones de insatisfacción que llevan a la búsqueda de alternativas de solución.

De este modo, habrá que pensar al docente desde una perspectiva constructivista del aprendizaje, a reconocerlo como un sujeto de la necesidad, cognocente, cotidiano, social e histórico. Un sujeto que busca comprender y otorgarle sentido al mundo en el que vive. Un sujeto que aprende a organizar y darle significado al universo de su experiencia, que aprende a conocer- desde su propio “prisma cognitivo”, constituido a través de una historia subjetiva compleja y contradictoria que se entreteje en los espacios subjetivos y socio-culturales en los que está inserto.

No es un sujeto que espera que alguien que posee conocimientos se los trasmita, en un acto de benevolencia. Es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones y con la colaboración de los otros, a conocer la realidad e intervenir en ella, de un modo creativo y dialéctico.

A partir de estos planteos, se incluirá en el desarrollo profesional de los docentes la problemática de la diversidad, colaborando en la recuperación de su experiencia acumulada como docente, pero a través de una profunda autorreflexión sobre las dificultades de aprendizaje de sus alumnos, sus propias representaciones sobre desempeño escolar e inteligencia y de todas aquellas que tengan que ver con el aprendizaje de sus alumnos, a la luz de las nuevas conclusiones de teorías e investigaciones sobre el tema.

Por otro lado, la atención a la diversidad cultural contextualizada en el marco de la educación escolar argentina, es otro problema de difícil resolución. Frente a este planteo de la diversidad me pregunto ¿qué puede hacer el docente frente a la heterogeneidad de sus alumnos, en aulas superpobladas? ¿le será posible particularizar del modo aquí planteado?

Quedan por mencionar muchos otros interrogantes y problemas que conlleva la puesta en marcha de un programa que atienda la diversidad en el aula, pero este sería material para un nuevo trabajo.

9. PARA CONCLUIR. UN CAMINO COMPLEJO, DIFÍCIL, PERO POSIBLE...

Como se señaló, al inicio, el propósito de este trabajo, fue intentar fundamentar una propuesta de cambio de nuestras escuelas, que homogenizan, excluyen y expulsan, en tanto desconocen la unidad indisoluble entre cultura, competencias cognitivas y desempeño escolar y por ende, desconocen también, la atención a la diversidad.

Si no se tiene conciencia de todos los aspectos que implican la atención a la diversidad, se corre el riesgo de que el abordar el aprendizaje escolar y sus problemas, quede solo en el plano de lo discursivo, de proponer *un cambio que sea solo un barniz* de educación para la diversidad, pero que a la larga resultará una tarea penosa, inútil y sin sentido.

No obstante, las consideraciones que se efectuaron en este trabajo con respecto a los límites y riesgos que conlleva una educación para la diversidad, no implican para nada desalentar o paralizar a aquellos que asumen el compromiso de lograr una transformación profunda en la educación, guiado por un espíritu democrático y emancipador.

Al contrario, el conocimiento de la complejidad de esta empresa debe servir como motor de desarrollo de experiencias que tengan como meta la educación cultural. Saber que para incorporar esta modalidad en educación, el cambio debe ser estructural, profundo, gradual.

Este será el único camino para superar las frases hechas, los *slogans* que se quedan en el plano de simples prescripciones del “deber ser”, vacíos de contenidos, solo discursos pedagógicos demagógicos o de simple buena voluntad.

Como dice Rendo (1999), habrá que partir de “*una ética de la convicción*”. Esto significa estar convencidos de, por lo menos, una premisa fundamental: educar para la diversidad no es solo una cuestión del “deber ser”, sino que debe emerger del deseo genuino de “querer hacerlo”.

BIBLIOGRAFÍA

- AYUSTE A., FLECHA R., LÓPEZ PALMA F. y LLERAS J. (1994): “*Planteamientos de la Pedagogía Crítica*”. Comunicar y transformar. Barcelona. Grao
- BOGGINO N. y AVENDAÑO F. (comp..) (2000) “*La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*”. Rosario Santa Fe. Homo Sapiens Ediciones
- BRUNER J. (1997): “*La educación, puerta de la cultura*”. Aprendizaje Visor. Madrid.
- Cole M (1999): “*Psicología cultural*”. Madrid. Morata.
- DEL VALLE DE RENDO A. y VEGA I. (1999): “*Una escuela en y para la diversidad. el entramado de la diversidad*”. Bs.As. Editorial Aique.
- GARDNER H., KORNHABER M. y WAKER W. (2000): “*Inteligencia. Múltiples perspectivas*. Bs.As. Editorial Aique
- GIROUX H. y FLECHA R (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona. El Roure S.A.. Colección Apertura.
- GIROUX H. y M. C. LAREN P (1998): *Sociedad, cultura y educación*. Madrid. Miño y Dávila.

- HADGREAVES A (1996): *“Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado”*. Ediciones Morata. Madrid.
- KAPLAN C. (2000): *“Buenos y Malos alumnos. Descripciones que predicen”*. Buenos Aires. Aique.
- NEUFELD M. T. y TISTED J. (1999): *“De eso no se habla...” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires. Eudeba.
- PELLEGRINO C. (1986): *“La interacción de cultura y proceso cognitivos”*, en *¿Qué es la inteligencia?*. Enfoque actual de su naturaleza y definición, de Sternberg R. y Douglas Madrid. Pirámide S. A.
- PÉREZ GÓMEZ a. (1994): *“La cultura escolar en el contexto neoliberal”*. Madrid. Morata.
- PIAGET J. (1988): *“Psicología de la inteligencia”*. Psique. Buenos Aires.
- Stenhouse I. (1997): *“Cultura y educación”*. Sevilla. Publicaciones. M.C.E.P. Kikiri, Cooperación educativa..
- Tenti Fanfani E. (1993): *“La escuela vacía. deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad”*. Buenos Aires. Unicef. Losada.
- VELAZCO H. y DÍAZ DE RADA A. (1997): *“La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela”*. Madrid. Editorial Trotta.
- VEZUB L. (2004): *“Las trayectorias de desarrollo profesional docentes: algunos conceptos para su abordaje”* en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Buenos Aires –UBA- Año XXII, N° 22.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI