

Dar la palabra a los alumnos. Palpar la diversidad cultural en el aula

Silvia Alejandra García
Fundación Grupo de Educación Bariloche

Esta experiencia fue realizada en 1° grado de I ciclo de una Escuela de Educación Básica de Adultos en la ciudad de San Carlos de Bariloche durante un período lectivo, con el propósito de desarrollar la oralidad mediante talleres en el Área Expresión y Comunicación. Los logros obtenidos superaron lo esperado, ya que develaron la diversidad cultural entre los participantes, en un trabajo que permitió recuperar la memoria y revalorizar identidades.

Introducción

Toda escuela es un espacio privilegiado de construcción, recreación y transmisión de conocimientos. En ella, docente y alumno ponen en juego sus saberes, creencias, valores, ya que el proceso de enseñanza y aprendizaje los compromete como personas en su totalidad. La especificidad de la Escuela Educación Básica de Adultos y las características del alumnado de un Primer Ciclo demandan la búsqueda de formas que hagan del trabajo áulico un verdadero intercambio dialógico. De este modo, es posible restituir la confianza, la autoestima, la valoración de la propia cultura y el ejercicio de la palabra a quienes las condiciones de vida fueron marginando y limitando.

Situación inicial:

En esta experiencia se trabajó con un grupo de 24 alumnos, conformado en su mayoría por personas adultas y por algunos jóvenes que no pudieron escolarizarse en la infancia por distintos motivos. Algunos vivían en parajes rurales apartados; otros, migraron a la ciudad, donde atravesaron duros procesos de inserción marcados por múltiples dificultades; otros, abandonaron la escuela después de años de permanencia en 1° grado a causa de la repitencia o porque sus condiciones de vida les impidieron sostener una asistencia continua a clase. A la mayoría de las mujeres, no se les permitió estudiar porque sus familias consideraron que ellas eran *para la casa*.

Estos jóvenes y adultos responden a las exigencias de su vida cotidiana, realizan desde muy pequeños tareas complejas que implican responsabilidades (criar ganado, cuidar a los hermanos menores o asistir a una parturienta en el campo), sin embargo, cuando cuentan esas experiencias o intentan explicar cómo se realiza una tarea rural que muchos docentes no sabríamos hacer, utilizan frases sueltas, desordenadas e información incompleta. Muchos adultos, por las duras condiciones de desvalorización que han vivido, parecen resignados al silencio: no participan en clase, no opinan, no interactúan con sus pares, no preguntan lo que no entienden...

Frente a esto, la propuesta fue **recuperar el desarrollo de la oralidad como tarea para la escuela**, revalorizándola como instrumento de comunicación, representación, estructuración del pensamiento e integración social. Por otra parte, favorecer la libre

circulación de la palabra, posibilita a los miembros de un grupo, la pregunta sobre la propia identidad (quiénes fuimos, quiénes somos, quiénes quisiéramos ser y por qué) y el ensayo de nuevas respuestas. (Visotsky, 2001).

La experiencia didáctica:

La comunicación verbal implica múltiples habilidades lingüísticas y discursivas. Entre ellas, el uso variado de registros, definidos como las adaptaciones del lenguaje que los usuarios hacen de acuerdo con la situación en que se lleva a cabo el acto comunicativo.

En esta experiencia se trabajó con **textos que crean su propio contexto**. El registro utilizado en la producción de los mismos es denominado por algunos autores “registro descontextualizado”, ya que se usa en textos que no cuentan con el apoyo del contexto en que se producen. Entre las formas de organización discursiva que utilizamos a diario, se eligió la narración porque cuenta con la ventaja de atravesar todas las culturas¹. Por eso, el texto narrativo resulta el más apropiado para iniciar un trabajo que tienda puentes para asumir y superar las diferencias culturales entre quienes participan de una clase y potenciar la construcción de aprendizajes, que necesariamente tienen un carácter social e interpersonal.

Por otra parte, la narración o lectura de cuentos, mitos, leyendas, etc. en los que se crean mundos autónomos, instala un uso del lenguaje que requiere la construcción de su propio contexto: hablamos de lo que no está presente, son necesarios algunos datos, ciertas aclaraciones, un orden de causas y efectos que den coherencia a los acontecimientos a lo largo del tiempo. Por eso, el desarrollo de la capacidad narrativa de los alumnos, favorece avances importantes en la formación de un pensamiento capaz de establecer relaciones, algunas abstracciones y las maneras más claras de expresar el pensamiento.

Metodología de trabajo:

Se dedicó una hora semanal a la narración. En cada encuentro se presentaron a los alumnos cuentos populares, leyendas o cuentos de tradición oral reelaborados por un autor literario. Se eligieron estos textos por su estructura (un personaje central que es sujeto del único conflicto, predominio de núcleos narrativos y una secuencia témporo-causal clara) y porque presentaban temáticas próximas al entorno del alumno.

Algunas veces se trabajó con lectura en voz alta, con comentarios antes de leer, interrumpiendo la lectura para cotejar interpretaciones y después de la lectura, compartiendo los recuerdos e intereses que la misma hubiera despertado. Otras veces, se utilizó la narración oral. En esas ocasiones, un relato trajo otro de la mano del placer de contar, escuchar, observar los gestos, las caras y la emoción en la voz del que narra.

Las intervenciones docentes se orientaron hacia la estimulación de la participación y el desarrollo del registro lingüístico escogido: seleccionando textos que pudieran despertar el interés de los adultos y jóvenes, buscando material de acuerdo a las

¹ En el marco de este trabajo, consideraremos cultura como una invención de múltiples autores, una construcción política, una formación histórica y una traducción continua desde la negociación de identidades contrastantes, sitio de encuentros y red de significados. Se organiza desde los discursos, comprende elementos materiales y simbólicos y una compleja trama de configuraciones y articulaciones, en permanente resignificación, dada por la interacción entre la gente y la tradición, lo que la dinamiza y le da vida.

sugerencias de los mismos, apoyando la expresión de cada alumno, preguntando aquellos datos que no eran explicitados y dejaban incompleto su relato, guiando la recapitulación de lo narrado y planteando interrogantes que generaran anticipaciones en momentos adecuados. Finalmente, se abrió un espacio para comentarios acerca de la lectura o narración, en el que se alentaba la participación, la escucha activa y la interacción de todos los miembros del grupo.

Avances, retrocesos, nuevos rumbos:

Los comienzos no fueron fáciles puesto que dedicar tiempo a contar, escuchar y dialogar no figura entre las expectativas con que los adultos llegan a la escuela. Lo más frecuente es que, en su imaginario, la tarea del aula se reduzca a escribir en los cuadernos y copiar del pizarrón el conocimiento impartido por el docente. Por eso, no faltaron resistencias: bajo nivel de participación, desvalorización de la tarea, llegadas tarde. Pero a eso subyacía una desvalorización de los propios saberes. Hubo, incluso, personas que se negaban a decir en voz alta palabras en lengua mapuche o a traducirnos alguna expresión a quienes no conocemos esa lengua.

Para vencer las resistencias fue necesario que el docente ocupara el lugar de un adulto entre otros adultos, que comparten la lectura, sus hipótesis lectoras (que pueden ser confirmadas o reelaboradas) y la narración de experiencias, deseos y dudas. En torno a cada relato se generó un espacio de uso igualitario de la palabra. De a poco, las resistencias cedieron y dieron paso a la desinhibición y la participación. Fue entonces cuando la experiencia adquirió un nuevo rumbo, superador de las expectativas iniciales.

Cada relato llevado al aula, trajo a los alumnos algún recuerdo: otros relatos conocidos, otros momentos de lectura o de escucha compartida, las personas con quienes se encontraban, el lugar, la hora, la luz o los olores que allí había. Estas u otras vivencias pueden hacerse memoria en la medida en que resultan significativas. Y esto caracteriza la experiencia humana: no somos habitantes de un mundo que se agita al margen de nosotros, no vivimos hechos aislados ni llevamos a cabo acciones sin destino. Los seres humanos significamos nuestras experiencias. Y, al hacerlo, no nos valemos sólo de nuestros sentidos o nuestras emociones individuales. Cada uno de nosotros aprendió a otorgar significados a lo que experimenta, viviendo en comunidad. La memoria individual y colectiva se entrelazan fuertemente, haciendo que cada uno de nosotros sea quien es.

Frecuentemente, docentes y alumnos provenimos de grupos culturales diferentes, por lo tanto, los modos en que estructuramos el mundo y significamos nuestras experiencias son distintos. Al dar la palabra a los alumnos, ingresaron al aula relatos que para la cultura occidental encuadran en lo mágico, lo opuesto a la realidad como la entiende la razón, pero para quienes poseen otras raíces culturales tal oposición no existe.

Lo novedoso, lo diferente, lo compartido:

A lo largo del año, autores consagrados compartieron el espacio con romanceadas y contadas de paisanos de la zona, publicadas en trabajos de investigación. Historias de distintos tiempos y países alternaron con las de los participantes del taller.

Por ejemplo, cuando se trabajó con un cuento cuya protagonista es una pastora italiana, algunas señoras narraron anécdotas de su infancia en el campo, contaron cómo se esquila, cómo se cría el ganado en nuestra estepa, tarea en la que las mujeres y niñas

trabajan a la par del hombre, y cómo se carda y se hila la lana. Otras veces trabajamos con relatos de origen mapuche, que dieron lugar a que se hablara de las salamancas que albergan las montañas de la zona, pero también de las que se encuentran en los mallines, ríos y aguadas. Juan el zorro, Pedro Urdemales y el Paí Luchí, convocaron a muchos otros pícaros, que nunca fueron registrados en los libros pero ruedan de boca en boca. Entre ellos aparecieron, por ejemplo, los inmigrantes ilegales en las zonas de frontera como la nuestra. Ellos trajeron a la memoria a todos los que debieron dejar su tierra y sus afectos para buscar mejores horizontes en otro lugar: los abuelos inmigrantes europeos, los parientes que quedaron en Chile y también a los que permanecieron en el campo... Algunos relatos sobre creencias difundidas en todo el país, como la luz mala, permitieron comparar las versiones conocidas por quienes provenimos de diferentes provincias. En este compartir, se pusieron de manifiesto algunas características generalizadas en la cosmovisión de los alumnos:

El mundo en que vivimos:

Tanto entre los adultos provenientes del campo como entre los jóvenes nacidos en la ciudad pero que tienen fuertes lazos con la cultura rural de la zona se observan, en distinto grado en cada persona, rasgos correspondientes a la cosmovisión mapuche, como los describe Fernández (1995), independientemente de que los individuos sean conscientes o no de ello.

La naturaleza se ve como manifestación de lo trascendente, por lo tanto, cada elemento tiene poder. Hay animales benéficos, como el ñamcu, cuando se nos presenta de frente, otros de mal agüero como el chucao, cuando canta a nuestra izquierda, y alimañas que usan los brujos para hacer hechizos. También existe una sobrenaturaleza poblada por duendes, el chonchón, el cuero, el caballo de plata o vacunos con cuernos de oro que emergen de las aguadas. Todos, benéficos como maléficos, conforman la realidad y actúan sobre la vida de las personas. **El que dice que los vio, los vio. Ni los soñó ni los imaginó: los vio. Quien dice haber interactuado con ellos, cuenta un episodio real y merece crédito.**

Dado que estas creencias casi no fueron fijadas en la escritura hasta hace muy poco tiempo, mantienen la flexibilidad de la oralidad: compañeros de aula que provienen de distintos parajes sostienen, a veces, distintas concepciones sobre ciertos lugares (los pozones de los ríos, por ejemplo) o seres (como el anchimallén), o discuten y argumentan, desde sus posturas y experiencias personales, si estar bautizado es una prevención eficaz o no, contra la aparición de ánimas por las noches.

Todo esto marca diferencias importantes con respecto a las categorizaciones que los docentes sustentamos al abordar textos como mitos, leyendas, anécdotas y otros. En estas categorizaciones están implícitas concepciones etnocéntricas acerca de la ficcionalidad, la verosimilitud, la realidad representada mediante el lenguaje, la cristalización de una o más versiones de una misma leyenda o cuento de origen popular, según hayan sido escritas e incorporadas al canon escolar, a menudo, reformuladas a través de estructuras narrativas típicamente occidentales.

La ubicación en el tiempo:

Quienes llegaron del campo siendo mayores, relatan acontecimientos ubicándolos en el tiempo de formas distintas de las que usamos convencionalmente en la ciudad. Por

ejemplo, alguien dice: (...) *sucedío cuando vivía mi finado padre*, o (...) *para la parición/ la señalada/ la esquila*. Aparecen otras referencias como: *cuando vine a la ciudad*, que no son contextualizadas por fechas, datos históricos (qué gobierno o qué política económica influía en sus decisiones en ese momento) sino por acontecimientos personales: (...) *cuando quedé viuda, cuando (...) trabajaba para unos alemanes*.

En general, las personas que se criaron en la ciudad miden el tiempo en años, meses y días. Sin embargo, tampoco contextualizan los acontecimientos importantes de su historia personal relacionándolos con procesos políticos, sociales o económicos. Más bien parecen concebir el devenir de sus vidas en relación con aquello que los afecta inmediatamente y no, pensarse como sujetos insertos en procesos históricos más abarcativos.

Las categorías sociales:

Infancia, adolescencia, adultez son categorías socialmente construidas. Los adultos de origen rural no mencionan la adolescencia. En su discurso, se naturalizan hechos como: (...) *a los 8 años mi papá me dijo: tenés que ir a servir a una casa*, (...) *me sacaron de primer grado(...)* y *tuve que criar a mis hermanitos*, (...) *a los 12 años (...) cuando mi papá supo que yo tenía novio, fue a hablar con él para que se hiciera cargo y nos juntáramos*, (...) *cuando fui mayor, a los 15 años, y formé mi hogar...*

La construcción de género reveló aspectos específicos del grupo de pertenencia y otros, más generalizados en la sociedad. Entre los 24 alumnos del grupo, 21 eran mujeres. Algunas, abandonaron la escuela para dedicarse a tareas domésticas; a muchas, no se les permitió escolarizarse porque sus padres consideraron que las mujeres no necesitan saber lo que la escuela enseña. Esas mismas familias, y aun enfrentando condiciones adversas, como las largas distancias o la falta de caballos para mandar a todos los niños a la escuela, procuraron una escolarización mínima para los varones. Y, si no la tuvieron en el campo, se alfabetizaron y ampliaron sus conocimientos acerca de cómo manejarse con el dinero, al llegar a la ciudad. Lo que la escuela enseña aparece ligado a las necesidades de la vida urbana y de los ámbitos públicos, que se reservan para el hombre.

Por esta razón, si a las niñas les fue impedido por sus padres ir a la escuela, siendo mujeres adultas, se encuentran en similar situación frente a sus maridos. Son frecuentes los relatos en que éstos las desalientan a estudiar, subestiman lo que hacen en la escuela e, incluso, se sienten celosos porque no entienden qué es lo que la mujer busca, saliendo de la casa. Para ellas, asistir a la escuela, es un empeño y una muestra de resistencia y autoafirmación frente a la autoridad patriarcal. Otras, en cambio, cuentan con el apoyo de sus hijos adolescentes, que reconocen el valor de la escolaridad. Pero algunas señoras lograron cumplir su sueño de empezar 1º grado cuando quedaron viudas.

El trabajo es percibido como una actividad compartida en el campo: allí las mujeres crían ganado, esquilan, es decir, *trabajan a la par del hombre*. Esto no involucra las tareas domésticas, que el hombre no realiza. En la ciudad, trabaja el hombre: ni las tareas hogareñas de la mujer ni sus tareas como empleadas domésticas fuera del hogar son consideradas trabajo.

Las formas de contar:

Como dijimos, las mujeres de este grupo provienen de familias en cuya tradición, es el hombre quien sale de la casa, tanto en la ciudad como en los ámbitos rurales, para comerciar sus lanas, cueros o animales. La mujer no suele manejar dinero, por lo tanto, no sabe contar hasta que la vida urbana la pone frente a esa necesidad. Sin embargo, poseen otras formas de contar, que prescinden de la aritmética.

Por ejemplo, una madre y sus hijas separan ganado para que sea vendido, por agrupación: “hay tres grupos de diez ovejas”. Esto no supone que las sumen o multipliquen. Operar de esta forma con cantidades es uno de los aprendizajes que más valoran de la escuela, ya que es frecuente escuchar (...) *muchas veces me estafaron, (...) me engañaron mucho*.

Para finalizar

De acuerdo con los propósitos didácticos iniciales, los logros obtenidos fueron importantes: se obtuvieron altos niveles de participación, junto con el desarrollo de estrategias de producción de textos orales coherentes, ordenados, claros y completos, utilizando el registro lingüístico adecuado a la situación de comunicación planteada. Los relatos de los alumnos fueron registrados por escrito, lo que permitió realizar otros aprendizajes específicos del Área a través de ellos. De esta forma, se revalorizaron sus saberes y la posibilidad de aprender a través del diálogo y el compartir con la docente y sus pares. Además, se aportó un gran caudal de textos a los alumnos, despertando en ellos la curiosidad por los libros, el interés por temas de los que sabían poco y la conciencia de que recurrir a los libros es una experiencia agradable y útil.

Para cerrar el año, los adultos y jóvenes que participaron de la experiencia narraron frente a otros grupos y algunas mujeres también lo hicieron en la guardería de la escuela, para los chicos de las madres que estudian en ese horario. Este logro importante, ya que las madres y abuelas seguimos siendo las primeras encargadas de envolver a cada niño con palabras e historias que llevan en sí mismas, en el tiempo dedicado a contarlas y disfrutarlas con los pequeños, la marca del afecto. Estas palabras e historias acompañarán a cada individuo por el resto de su vida, como sustento de su identidad.

Por otra parte, el encuentro de memorias y culturas, nos condujo a todos a reestructurar nuestro pensamiento. Como afirma Schlemenson (1999) *posibilitar que la palabra circule, abrir la escucha a los distintos decires, ofrece una oportunidad para que las personas se afirmen en su subjetividad y alcancen niveles de autonomía que no todas las producciones psíquicas ofrecen*. Esto favorece el despliegue del psiquismo y potencia otros aprendizajes escolares. A la vez, devuelve a estos adultos la palabra que les fue arrebatada y los saca de una marginalidad que sólo les deja la alternativa de callar o ser hablados por otros, para que puedan hacerse escuchar.

Bibliografía:

DIAZ, R. (2001) Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada. Bs. As. Miño y Dávila Editores.

FERNÁNDEZ, C. (1995) Cuentan los mapuches. Bs. As. Nuevo Siglo.

S. García: Dar la palabra a los alumnos. Palpar la diversidad cultural en el aula. Año 2003

FLECHA, Ramón. (1997) Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona. Paidós

HERNÁNDEZ, G. Y VISOTSKYU, J. (2001) Cultura popular, cultura indígena. Una experiencia de educación popular en escuelas. Subsecretaría de Cultura. Municipalidad de Bahía Blanca.

MOLL, L. (1993) Vygostky y la educación. Buenos Aires. Aique.

SCHLEMENSON, Silvia. (1999) Los chicos toman la palabra. Estrategias para el desarrollo de la capacidad narrativa en niñas y niños pequeños. Buenos Aires. UNICEF.

Datos biográficos:

Silvia Alejandra García nació en 1960 en Lomas de Zamora, Provincia de Buenos Aires y se radicó en San Carlos de Bariloche, Río Negro. Es Profesora en Enseñanza Primaria con Especialización en Educación de Adolescentes y Adultos y Profesora en Letras por la Universidad Nacional del Comahue, con Postítulo en Investigación Educativa por la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente, ejerce la docencia en nivel medio y en capacitación docente, es narradora oral y escritora. Colabora con periódicos y revistas de la región y de otras zonas de su país.