

ESCUELA, INTERCULTURALIDAD Y DILEMAS IDENTITARIOS

School, interculturalism and identity dilemmas

Escola, multiculturalismo e dilemas de identidade

Hugo Campos Winter ⁽¹⁾

(1) Doctorado en Ciencias Humanas Mención Discurso y Cultura, Escuela de Graduados, Universidad Austral de Chile. Fono: +56 9 95569104. Correo electrónico: hugo.campos@uach.cl

Resumen

Este artículo es una sistematización de experiencia en psicología educacional, desde donde se trabajó en un establecimiento educativo con alumnos con problemas comportamentales. Se abordó esta problemática desde un enfoque semiótico intercultural, con la hipótesis de que los problemas comportamentales son efectos de dilemas identitarios inexpresables, debido a la disonancia étnica entre identidades culturales opuestas, en la situación intercultural de la sala de clases. A partir de esto se desarrolló un taller de andamiaje a los estudiantes, desde una perspectiva constructivista y dialógica. Los resultados reflejaron una tendencia al cambio de los comportamientos problemáticos hacia comportamientos que promovieron el clima armónico de aula y el aprendizaje adaptativo, lo que fue interpretado como una mutación de las identidades culturales hacia equipamientos identitarios adaptables a las diversas culturas escolares presentes en la situación intercultural de la sala de clases.

Palabras Clave: *interculturalidad, currículum, disonancia cultural, dilema identitario inexpresable.*

Abstract

This article is a systematization of experience in educational psychology, where he worked in an educational establishment with students with behavioural problems. This problem was addressed from a cross-cultural semiotic approach, with the hypothesis that behavioral problems are effects of dilemmas unspeakable identity, because ethnic dissonance between cultural identities opposite, intercultural classroom situation. From this developed a

workshop of scaffolding to students, from a constructivist and dialogical. The results reflected a tendency to change of problem behaviors to behaviors that promoted harmonious classroom climate and adaptive learning, which was interpreted as a mutation of cultural identities to equipment identity can be adapted to the different school cultures present in the intercultural classroom situation.

Keywords: *interculturalism, curriculum, cultural dissonance, inexpressible identity dilemma.*

Resumo

Este artigo é uma sistematização de experiência em psicologia educacional onde trabalhou num estabelecimento de ensino com alunos com problemas de comportamento. Esta questão foi abordada a partir de uma abordagem semiótica cross-cultural com a hipótese de que os problemas comportamentais são inefáveis dilemas de identidade efeitos devido à dissonância entre opostos identidades culturais étnicas em situação intercultural da sala de aula. Deste alunos da oficina de andaime foi desenvolvido a partir de uma perspectiva construtivista e dialógica. Os resultados refletiram uma tendência para mudar comportamentos problemáticos para comportamentos que promoveram o ambiente de sala de aula harmoniosa e aprendizagem adaptativa o que foi interpretado como uma mutação de identidades culturais aos equipamentos de identidade adaptável várias culturas escolares na situação intercultural da sala de aula.

Palavras chave: multiculturalismo, currículo, dissonância cultural, dilema de identidade indescritível.

1. Introducción.

Durante el año 2013 me encontraba en Valdivia trabajando como psicólogo educacional. El colegio donde trabajé se encarga de entregar educación a niños, adolescentes y adultos en situación de vulnerabilidad social y extrema pobreza. A esto se le conoce como contexto de desempeño difícil en el ámbito educativo. Y con razón.

Como la mayoría de los psicólogos que trabajan en colegios, mi función principal era realizar diagnósticos psicológicos a estudiantes para definir su ingreso al Programa de

Integración Escolar (PIE), instrumento psicopedagógico con la misión de integrar en la comunidad educativa a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Además, y lo que es el caso de esta sistematización, me tocó trabajar con estudiantes que presentaban comportamientos disruptivos en la mayoría de las salas de clases.

Me había dado cuenta que mi desempeño era observado con los lentes del paradigma clínico, cosa no poco común en educación (Baltar, 2003). Sabía que lo esperado era que realizara un diagnóstico buscando los síntomas necesarios para diagnosticar una necesidad educativa especial u otro trastorno del desarrollo. Pensaba que esto me daría la seguridad de estar trabajando al alero de unos lentes que de tanto ser utilizados, parecen ser la mirada misma. Estaba seguro que utilizando las palabras, gestos, objetos, y habilitando un espacio de acuerdo al paradigma clínico, habría logrado la validez que se supone que todo profesional busca.

Pero mi (des)formación profesional me hizo pensar lateralmente, sabiendo que me alejaría del estereotipo de profesional por no hacer lo que se supone que deben hacer los psicólogos, por hablar con términos poco conocidos y por no seguir el juego del lenguaje de la descripción superficial de los estudiantes, que no reflexiona sobre los efectos de la descripción sobre lo descrito.

Pero tampoco la idea era la crítica sin propuesta. Tenía que proponer algo innovador, pero efectivo. Por suerte, me encontraba cursando un postgrado en la Universidad Austral de Chile, en el que tenía cursos de semiótica, comunicación y gestión educativa.

Además, la inter-transdisciplinariedad, perspectiva promovida por la universidad, me parecía atractiva como orientación profesional; ya que me permitía cruzar fronteras, relacionar conceptos, prácticas y enfoques; en suma, enriquecer mi identidad profesional.

Fue así como me embarqué en el proyecto de realizar un taller psicoeducativo innovador, que no fuera clínico, ocupando otra terminología y práctica, pero tampoco pseudocientífico, manteniendo la rigurosidad epistémica y metodológica. No sabía que lo

que estaba realizando era un taller de interculturalidad. En retrospectiva, me doy cuenta que solo me faltó nombrar la palabra.

Por ello, en esta sistematización de la experiencia vivida incluyo la mirada intercultural como eje escritural. Se darán cuenta que mi escritura coloquial e irreverente, sigue la propuesta de la antropología literaria de buscar un estilo de redacción, no determinada por los cánones de la redacción científica, sino mutado a partir de la hibridación del estilo propio con el disciplinar y el literario (Carrasco, 2003). En efecto, este texto es un sincretismo entre crónica, revisión conceptual, informe de trabajo y salpicones de hipótesis teóricas.

Volviendo al caso; en total fueron 30 alumnos de distintas edades y cursos, seleccionados por los profesores jefes de cada curso, quienes habían observado a dichos alumnos como los que presentaban comportamientos disruptivos en la sala de clases, traducidos según los propios profesores, en conductas agresivas con sus pares y adultos, conductas inquietas y/o conductas desmotivadas en relación al estudio en la sala de clases y en el hogar. El ingreso al taller se realizó luego de entrevistas con los padres y apoderados, quienes, en su totalidad aceptaron y respaldaron la participación de sus pupilos en el taller.

Lo alumnos fueron divididos en dos grupos de 15 alumnos cada uno. Con respecto a los comportamientos disruptivos, mi hipótesis de trabajo fue la siguiente.

Considerando el currículum como cultura escolar (Grundy, 1998)¹, sostengo que el Colegio Helvecia reconoce como oficial una cultura constructivista. Esta cultura escolar promueve una identidad canónica de activo constructor del aprendizaje por parte del alumno, a la vez que valora la identidad cultural que cada alumno trae de su contexto familiar y comunitario (Chadwick, 1981). Con esto, la cultura constructivista logra articular en un horizonte común de buena convivencia y aprendizaje activo la polifonía del intercambio semiótico dado en la situación intercultural de la sala de clases, entendiéndose

¹ En lo que sigue, usaré el término cultura para referirme a las culturas constructivista, racionalista o conductista, mientras que el término currículum lo utilizaré para currículum oficial y currículum oculto.

por polifonía la multiplicidad y heterogeneidad de las voces de los actores presentes en el aula (Bajtin 2004).

Sin embargo, en la práctica, el currículum oficial coexiste con un currículum oculto (Giroux, 2003), resultado de la hibridación de las culturas racionalista y conductista, culturas escolares que imponen una identidad canónica pasiva al alumno, ya sea situándolo como reproductor de lo que el docente dicta en el caso de la cultura racionalista o como respondedor de los estímulos dados por el docente en el caso de la cultura conductista; a su vez que ambas culturas desvaloran la identidad cultural de los estudiantes (Chadwick 1981). De este modo, inhiben la polifonía del intercambio semiótico dado en la situación intercultural de la sala de clases, en pos de un monólogo, entendiéndose por monólogo la unicidad y homogeneidad de la voz del docente en el aula (Bajtin 2004).

Por su parte, los estudiantes con comportamientos disruptivos venían equipados con sus propias identidades culturales, incorporadas en sus contextos familiares y comunitarios.

Estas identidades tenían en común la actividad y el habla como características observables preponderantes, signos que indicaban una mayor sensibilidad de estos estudiantes a la presencia del currículum oculto.

Se generaba así, en la situación intercultural de la sala de clases, una disonancia cultural entre las identidades canónicas que el currículum oculto proponía al estudiante y las identidades culturales que los estudiantes traían equipadas desde su contexto familiar y comunitario.

En esta tensión entre aceptar las identidades pasivas de reproductor-respondedor propuestas por el currículum oculto o mantener sus identidades activas de hablador, los alumnos caían en un dilema identitario inexpresable (Pakman, 1997), ya que aceptar la identidad del currículum oculto implicaba negar su propia identidad, lo que habría generado sentimientos de vacío, inseguridad, vergüenza y culpa en el estudiante. Por otro lado, manifestar directamente su rechazo a la identidad propuesta por el currículum oculto,

implicaba el riesgo del castigo y la exclusión. Y al no poder expresar verbalmente la disonancia, esta se manifestaba en los comportamientos disruptivos ya señalados.

En virtud de lo anterior, y considerando los tiempos y recursos, se llevó a cabo un taller psicoeducativo que sirviera de andamiaje a los estudiantes, con el propósito de promover en estos, el cambio de los comportamientos disruptivos por comportamientos que promovieran el clima armónico de aula y la participación activa en el aprendizaje. Esto mediante una metodología constructivista y dialógica basada en el enfoque intercultural, que consistió en catalizar, mediante preguntas generativas, la coemergencia de la polifonía del intercambio semiótico dado en la situación intercultural de la sala de clases, lo que a su vez permitió articular las diferentes identidades culturales en mutaciones identitarias con un horizonte de sentido común caracterizado por la buena convivencia y el aprendizaje adaptativo.

Por otro lado, el taller fue pensado como una iniciativa experimental que de tener éxito, abriría prospectivamente una perspectiva científica de trabajo en el ámbito de la psicología educacional.

2. Marco conceptual

2.1. Cultura, identidad cultural e interculturalidad

La cultura puede ser considerada como un sistema de signos que estructura el orden social en base al modelo del lenguaje natural (Lotman, 1996). En este sistema, la identidad cultural es asumida como un subsistema de signos al interior de la cultura, que adquiere la forma de un lenguaje de y sobre nosotros, que utilizamos para darnos sentido como individuos, grupos, organizaciones y comunidades (Geertz, 1973). En tanto lenguaje, es también un sistema de signos que refleja y refracta la posición de los sujetos a los que pertenece, influyendo en dicha posición (Voloshinov, 1976)

Siguiendo a Canclini (1989), Carrasco (2013) y Alsina (1997, 1999, 2004), las identidades culturales se producen y mutan en situaciones interculturales de intercambio semiótico entre individuos, grupos, organizaciones y comunidades con distintas identidades culturales.

En este sentido, es en el diálogo intercultural donde se producen reflexivamente los “yo”, “tú”, “él”, “ella”, “nosotros”, “ustedes”, “ellos” y “ellas”, que además de ser pronombres personales, en tanto lenguaje, permiten y limitan la existencia ontológica de las identidades o modos de ser en el mundo (Wittgenstein, 2007).

El “nosotros” sería el signo icónico de la identidad cultural, en cuanto esta comparte una identidad sémica con dicho signo.

En cuanto al “yo”, este se presenta como una identidad corporizada que es parte diferenciada del “nosotros”, siendo un signo indicial de aquél. A modo de hipótesis, esta identidad sería tanto cultural como personal, siendo el aspecto individual el sistema singular de signos internalizados que nos da nuestra unicidad, y la identidad cultural el sistema particular de signos externos que nos ubica como miembros de un grupo, organización o comunidad. Como las hojas y la tapa de un libro respectivamente.

Cabe señalar que entre la identidad individual interna y la identidad cultural externa habría un diálogo permanente, donde cada signo del lenguaje interno puede ser considerado un indicio o rastro de un proceso de interiorización del lenguaje externo convencional, y a su vez, los signos del lenguaje externo son también indicios o rastros de un proceso de externalización del lenguaje interno y único de cada individuo.

Por su parte, el “otro” también hace su aparición en la situación intercultural de intercambio semiótico, en forma de “tú”, “él”, “ella”, “ustedes”, “ellos” y “ellas”, evidenciándose así, la mayor riqueza de los modos identitarios del “otro” frente al “yo”, que solamente puede ser también “uno”, a costa de perder la singular propia del “yo”.

Evidentemente, las distintas identidades singulares y plurales en las que puede hacer su aparición el “otro”, son también únicas y culturales a la vez, siguiendo el mismo patrón interno-externo del “yo”.

Y así como el “otro” hace su aparición para el “yo” en la situación intercultural, el “yo” hace su aparición para el “otro”, haciendo de la interculturalidad una experiencia mutuamente reflexiva por antonomasia (Abdallah-Pretceille, 2006).

2.2. Currículum como cultura escolar y sus identidades canónicas

El currículum puede colegirse como la cultura de un establecimiento educativo (Grundy, 1998). A su vez, para que exista intercambio semiótico entre identidades culturales, es necesario postular identidades culturales canónicas –lo que no quiere decir identidades puras sino ejemplo de los valores que sustentan una cultura- que entran en intercambio cultural. Por esto, sostengo que cada currículum educativo mantiene y promueve una identidad cultural canónica que interpela a los alumnos.

El currículum oficial del Colegio Helvecia es constructivista. Esta cultura tiene sus orígenes en el S. XX y tiene como principales exponentes a Piaget, Brunner y Vigotsky (Chadwick, 1981). La cultura constructivista tiene una identidad canónica que define al alumno como activo constructor de aprendizaje.

Otra cultura educativa, que forma parte del currículum oculto, es la cultura racionalista, el cual tiene sus orígenes en el período clásico greco-latino y sus principales exponentes son Platón, Aristóteles y San Agustín, (Chadwick, 1981). La cultura racionalista tiene una identidad canónica que configura al alumno como pasivo reproductor de lo dictado por el profesor.

Una tercera cultura educativa que también forma parte del currículum oculto, es la cultura conductista, la cual tiene sus orígenes en la fisiología y conductismo del siglo XX. Sus principales exponentes son Pavlov y Watson (Chadwick, 1981). El currículum conductista tiene una identidad canónica que posiciona al alumno como pasivo respondedor de los estímulos dados por el profesor.

Desde una perspectiva intercultural, el currículum constructivista tiende hacia la polifonía en el intercambio semiótico de la situación intercultural dada en la sala de clases, mientras que tanto el currículum conductista como el racionalista tienden hacia un monólogo ejercido por el profesor.

2.3. Currículum oficial y currículum oculto

En todo establecimiento educativo conviven el currículum oficial y el currículum oculto (Giroux, 2004). Ambos se expresan en los gestos, en las conversaciones formales e informales, en el mobiliario, en la infraestructura, en los documentos oficiales, en las planificaciones pedagógicas, etc. La diferencia estriba en que el primero se ejerce conscientemente por los miembros de la comunidad educativa, mientras que el segundo es inconsciente. En otras palabras, sobre el primero se orienta la conciencia de la comunidad educativa, dejando fuera del campo consciente prácticas que componen el currículum oculto. Por tanto, hacer consciente el currículum oculto significaría verbalizar lo que se hace inconscientemente, lo que a su vez causaría la potenciación consciente del currículum como cultura situada de la comunidad educativa.

2.4. Disonancia cultural y dilemas no verbalizados

Según Pakman, (1997) la disonancia étnica es el tipo de tensión intercultural que aparece en las relaciones humanas cotidianas entre personas que pertenecen a culturas diferentes. La disonancia étnica implica que vastos sectores de la población se sienten ajenos a esos otros sectores que llegaron a ser hegemónicos en las instituciones sociales y políticas que encarnan las prácticas de poder en todo el mundo (Pakman, 1997). El ethos de las instituciones sociales y políticas exhibe claramente la influencia de las culturas hegemónicas, en sus prácticas, en sus usos, incluso en el lenguaje, excluyendo a quienes tienen dificultades para acoplarse a esta cultura (Pakman, 1997).

Siguiendo a Griffith y Griffith, (1997) esta condición generaría en los excluidos dilemas identitarios inexpressables. Un dilema identitario inexpressable es una comunicación social doble vincular, en la cual, la persona no puede expresar verbalmente la aflicción que le produce el encontrarse tensionado a responder a dos o más culturas que lo interpelan. Esto es así porque el responder afirmativamente a cualquiera de las dos opciones implicaría castigo por un lado o afectos dolorosos como sentimientos de vacío, tristeza y vergüenza por el otro. Al no poder verbalizar una de las respuestas, la resolución que la persona encuentra frente al dilema, es la somatización o el paso al acto.

2.5. Síntesis conceptual

Visto lo anterior, cabe señalar que las identidades de activo-hablador que los estudiantes traían equipadas desde su contexto familiar y comunitario, se acoplaban bastante bien con la identidad canónica de activo-constructor promovida por el currículum oficial. No obstante, eran estas mismas identidades, las que los hacían ser más sensibles que el resto a las imposiciones de las identidades canónicas pasivo-reproductor y pasivo-respondedor del currículum oculto. Esto por las oposiciones entre los componentes de las identidades: activo v/s pasivo y hablador v/s reproductor-respondedor, que reflejaba la disonancia entre identidades.

Dada la disonancia entre las identidades culturales de los estudiantes y las identidades canónicas presentes en el currículum oculto, se generaría un dilema identitario inexpresable, que como ya se vio, sería la imposibilidad de expresar la elección por una u otra identidad, ya que manifestar su aceptación de la identidad pasivo-reproductor o pasivo-respondedor, implicaría negar su propia identidad activo-hablador por parte del estudiante, lo que le generaría emociones de vacío, inseguridad, vergüenza y culpa. Por otro lado, manifestar directamente su rechazo a las identidades canónicas de las culturas presentes en el currículum oculto, manteniéndose apropiado de su identidad, implicaría el riesgo del castigo y la exclusión. Así, al no poder verbalizar la disonancia, esta se manifiesta en forma de comportamientos disruptivos en la situación intercultural de la sala de clases.

3. Método

3.1. Planificación y aplicación

El taller se conformó de dos grupos de 15 alumnos, pertenecientes a distintos niveles escolares (primer y segundo ciclo de enseñanza básica, y enseñanza media) y de ambos géneros. La estrategia utilizada fue el taller psicoeducativo, concebido como un lugar y tiempo donde las personas se reúnen a trabajar con su “yo”, con los “otros” y con el “nosotros”, mediatizados por el contexto y la figura del facilitador. Las técnicas didácticas del taller fueron dialógicas (Bajtin, 2004; Shnitman, 2013), y orientadas por una

perspectiva intercultural. De este modo, el rol del facilitador consistió en catalizar, mediante preguntas generativas, la coemergencia de la polifonía del intercambio semiótico dado en la situación intercultural de la sala de clases, logrando así, articular las diferentes identidades culturales en mutaciones identitarias con un horizonte de sentido común caracterizado por la buena convivencia y el aprendizaje adaptativo.

Los objetivos fueron diseñados para promover un cambio de comportamiento en los estudiantes, a partir de la reflexión mutua en el intercambio semiótico dado en la situación intercultural de la sala de clases. Un adecuado nivel de logro de los objetivos específicos es indicio del cumplimiento del objetivo general. A su vez, los aprendizajes esperados reflejan el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje en el comportamiento y actitud de los estudiantes. Finalmente, los verificadores fueron los instrumentos utilizados para observar el cumplimiento de los aprendizajes esperados.

Tabla 1. Planificación del Taller

Objetivo General		
Promover el cambio de los comportamientos agresivos, inquietos y desmotivados de los estudiantes, por comportamientos que promuevan el clima armónico de aula y la participación activa de los educandos en la construcción de conocimiento.		
Objetivos de aprendizaje	Aprendizajes esperados	Verificadores
Lograr que los estudiantes se apropien del encuadre del taller.	Los estudiantes expresan verbal y extra verbalmente que conocen y respetan el encuadre del taller.	Rúbrica de evaluación Diario de campo (estudiantes y psicólogo)
Lograr una relación de confianza y respeto con los estudiantes.	Los estudiantes respetan sus turnos de habla, evitan el posicionamiento negativo del otro y se expresan con un tono respetuoso y distendido.	Rúbrica de evaluación Diario de campo (estudiantes y psicólogo) Registro fotográfico
Lograr que los estudiantes reflexionen individual y colectivamente mediados por los temas de trabajo.	Los estudiantes comunican enunciados referidos al yo y al nosotros.	Rúbrica de evaluación Diario de campo (estudiantes y psicólogo) Registro fotográfico
Lograr que los estudiantes generen y apliquen nuevas posibilidades de acción en contextos donde generalmente se comportan agresivos, intranquilos y desmotivados.	Los estudiantes manifiestan verbalmente sus aprendizajes en torno a sí mismos, hacia los otros y hacia el mundo. Los estudiantes se comportan correctamente en la sala de clases.	Rúbrica de evaluación Diarios de campo (estudiantes y psicólogo) Triangulación de observaciones profesor-psicólogo.
Lograr que los estudiantes se apropien de su propio método para construir conocimiento sobre sí mismos, los otros y el mundo.	Los estudiantes comunican un método de aprendizaje y lo ponen en práctica.	Rúbrica de evaluación Diarios de campo (estudiantes y psicólogo) Triangulación de observaciones profesor-psicólogo.

Las técnicas dialógicas aplicadas, se basaron en la tipología acuñada por Dora Shnitman (2013: 9-10):

- Los diálogos que crean contexto permiten construir las condiciones para el proceso del taller y especificar sus características: quiénes participan, su propósito, qué tipo de procesos y procedimientos tienen lugar, los temas y su desarrollo.
- Los diálogos generativos son puntos de innovación que nos focalizaron en la construcción de nuevas posibilidades inéditas durante el proceso, generando nuevos temas significativos, recuperando recursos, visualizando el futuro, promoviendo involucramiento y acciones participativas.

- c) Los diálogos apreciativos tienen lugar en los momentos en que recuperamos diferentes aspectos positivos de la vida de las personas.
- d) Los diálogos posibilitadores permiten reconocer las oportunidades que nos permiten crear condiciones y contextos adecuados de implementación de las nuevas posibilidades promoviendo su exploración.
- e) Los diálogos de distinción y organización permiten ordenar el tiempo y la secuencia de acciones, las prioridades o necesidades, los contextos, etcétera.
- f) Los diálogos productivos permiten evaluar el proceso, ponderando si los procesos y relaciones avanzan adecuada y efectivamente en los temas en cuestión.
- g) Los diálogos reflexivos generan procesos de aprendizaje a partir de la propia experiencia y el reconocimiento de formas novedosas de participación y comprensión que incrementan los recursos de las personas.
- h) Diálogos mediadores y negociadores son aquellos que, en medio de diferencias, contradicciones, imposibilidades y conflictos permiten encontrar síntesis inesperadas, opciones y perspectivas que los participantes pueden asumir como propias, aunque sostengan diferencias.
- i) En los diálogos de elaboración trabajamos sobre el proceso mismo.

El taller tuvo una duración de cuatro sesiones desarrollándose durante los meses de noviembre y diciembre del año 2015. Las sesiones se realizaron una vez por semana los días jueves desde las 8:15 am hasta las 9:45 am.

4. Resultados

En la primera sesión se generó un diálogo que crea contexto, donde se sostuvo como principio la aceptación de las distintas identidades. En este contexto, los educandos se apropiaron del encuadre convirtiéndose en protagonistas de la planificación del taller. En las siguientes dos sesiones se retomaba el encuadre por medio de diálogos de distinción y organización, momentos en que los estudiantes diseñaban y acordaban junto con el facilitador, la actividad a realizar, así como su modo de evaluación.

Tabla 2. Frecuencia de aprendizajes esperados.

Objetivo General					
Promover el cambio de los comportamientos agresivos, inquietos y desmotivados de los estudiantes, por comportamientos que promuevan el clima armónico de aula y la participación activa de los educandos en la construcción de conocimiento.					
Objetivos de aprendizaje	Aprendizajes esperados	F: frecuentemente; A: a veces; R: rara vez			
		Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
Lograr que los estudiantes se apropien del encuadre del taller.	Los estudiantes expresan verbal y extra verbalmente que conocen y respetan el encuadre del taller.	F	F	F	F
Lograr una relación de confianza y respeto con los estudiantes.	Los estudiantes respetan sus turnos de habla, evitan el posicionamiento negativo del otro y se expresan con un tono respetuoso y distendido.	A	A	F	A
Lograr que los estudiantes reflexionen individual y colectivamente mediados por los temas de trabajo.	Los estudiantes comunican enunciados referidos al yo y al nosotros.	R	A	F	F
Lograr que los estudiantes generen y apliquen nuevas posibilidades de acción en contextos donde generalmente se comportan agresivos, intranquilos y desmotivados.	Los estudiantes manifiestan verbalmente sus aprendizajes en torno a sí mismos, hacia los otros y hacia el mundo.	A	A	F	F
Lograr que los estudiantes se apropien de su propio método para construir	Los estudiantes comunican un método de aprendizaje y lo ponen en práctica.	R	R	A	A

conocimiento sobre sí mismos, los otros y el mundo.					
---	--	--	--	--	--

Para la última sesión, mediante un diálogo posibilitador, se hizo saber a los estudiantes la oportunidad de realizar la sesión en terreno. Se les mostró a los estudiantes una serie de posibilidades de trayecto, a partir de lo cual, generaron su propio diálogo de distinción y organización, facilitado por preguntas generativas. Así, mediante las preguntas ¿Qué vamos a hacer?, ¿a dónde vamos a ir?, ¿cuándo vamos a ir?, ¿qué necesitamos?, los estudiantes resolvieron conjuntamente ir al Parque Saval de Valdivia, actividad que fue acompañada de la visita a los muros antropológico y de ciencias naturales de la ciudad. A medida que diseñaban y realizaban estas actividades, la mayoría de los estudiantes expresaban verbal y no verbalmente que conocían y respetaban el encuadre del taller.

Menos frecuente que el anterior aprendizaje, fue el respeto de los turnos de habla, la evitación de los posicionamientos negativos del otro y la expresión respetuosa y distendida. Esto, se pudo haber debido a la vinculación de estos comportamientos con las identidades culturales activo-hablador que los estudiantes traían equipadas, siendo por ende más resistentes a las mutaciones por medio de la facilitación de un diálogo intercultural. También influyó la sensibilidad aún en desarrollo, por parte mía, para identificar momentos de diálogos generativos que nos permitieran crear nuevas narrativas conversacionales y lograr mutaciones identitarias hacia el tipo activo – oyente.

En relación a la comunicación de enunciados referidos al yo y al nosotros, los estudiantes progresaron gradualmente, apoyados por diálogos reflexivos con los cuales se valoró la propia experiencia de cada estudiante en el colegio, en su hogar y en su comunidad. Mediante estos diálogos, los estudiantes fueron reconociendo el valor de sus narraciones, a la vez que comprendieron que no existía la obligación de reproducir pasivamente lo que el docente relataba o de responder pasivamente a los estímulos del mismo, sino que el aprendizaje estaba en la libre elección y mutuo acuerdo de los temas a tratar.

En cuanto al acto de manifestar verbalmente sus aprendizajes en torno a sí mismos, hacia los otros y hacia el mundo, los educandos desarrollaron esta capacidad reflexiva luego de un momento de inflexión en el segundo taller donde se produjo un diálogo reflexivo y generativo de dudas, mediante la introducción de preguntas que produjeron la autoevaluación de los productos logrados colaborativamente en la sesión. Luego de esto, preguntas como ¿qué les pareció su trabajo?, ¿cómo lo evalúan?, ¿Qué aprendieron de lo que hicieron hoy?, ¿qué opinan del trabajo de sus compañeros? y ¿qué harían con lo que aprendieron hoy, en la escuela, en su casa o barrio?; se convirtieron en preguntas necesarias para el desarrollo de las siguientes sesiones.

En menor medida, los educandos comunicaron un método de aprendizaje y lo pusieron en práctica, debido a que la reflexión sobre procesos más allá de los productos, requiere un mayor nivel de abstracción y por ende, mayor tiempo de desarrollo de las capacidades cognitivas necesarias.

Cabe recalcar que las reflexiones anteriores representan a la mayoría de los estudiantes, sin embargo, también hubo un alumno que no se adecuó fácilmente al taller, como ocurre en todo grupo organizado que genera sus chivos expiatorios a partir de diferencias que para la lógica de la exclusión dan lo mismo (Riviere, 2009). En este caso, el chivo expiatorio fue un alumno que presentaba un exceso de actividad-hablador, buscando ser preponderante de forma continua, inhibiendo con esto las voces de sus compañeros. Este caso fue interpretado desde Pichon Riviere, (2009), como un líder en desarrollo que es el participante más fuerte del grupo, siendo capaz de ser recipiente de las ansiedades grupales, permitiendo con esto la conformación del grupo como tal, por ende, no actúe disciplinariamente con el estudiante, sino conteniendo su exceso de ansiedad e intentando canalizarla hacia el grupo en forma de diálogos generativos; con resultados satisfactorios.

5. Conclusiones

El nivel de logro de los aprendizajes esperados, me llevó a la conclusión de que se cumplió el objetivo general de promover el cambio de los comportamientos agresivos, inquietos y desmotivados de los estudiantes, por comportamientos que promueven el clima armónico de aula y la participación adaptativa de los educandos en la construcción de conocimiento.

A pesar del tiempo reducido y de la complejidad dada por los comportamientos y la diversidad de edades de los educandos, el taller Psicoeducativo basado en una perspectiva intercultural, demostró ser eficiente, cumpliendo con los objetivos establecidos.

Más allá del cumplimiento de los objetivos, la experiencia del taller dejó sin duda un aprendizaje que enriqueció la identidad de los estudiantes, permitiéndoles mayor capacidad de autocontrol mediante la comprensión cognitiva y emocional de las características esenciales del intercambio semiótico dado en la situación intercultural de la sala de clases.

Los diálogos generados en el taller permitieron la recreación de la situación intercultural, en la que los estudiantes sintetizaron su dilema identitario inexpresable mediante la expresión de nuevas posibilidades de acción a partir del intercambio semiótico con otros estudiantes, con el facilitador y con el contexto. Mediante la transacción de signos que componían las identidades de los estudiantes, estas mutaron en nuevos repertorios simbólicos traducidos en nuevos equipamientos identitarios. Así, pasaron desde la tensión entre activo-hablador con pasivo-reproductor y pasivo-responder a una incorporación de un nuevo equipamiento como activo-oyente, identidad que puede acoplarse tanto a las identidades canónicas de las culturas racionalista, conductista y constructivista. En otras palabras, se solucionó el dilema identitario inexpresable mediante el cambio de los comportamientos agresivos, inquietos y desmotivados, por comportamientos que promovieron el clima armónico de aula y la participación adaptativa de los educandos en la construcción de conocimiento.

Finalmente, cabe preguntarse por lo ocurrido afuera de la sala de clases para saber si los nuevos equipamientos identitarios lograron trascender contextos. Esto es difícil saberlo puesto que el taller fue a fin de año, luego vinieron las vacaciones y durante estas, un cambio de trabajo, por lo que no pude realizar un seguimiento como me hubiera gustado. Al respecto, puedo reflexionar lo siguiente.

Considerando los equipamientos identitarios co-construidos en el taller, los estudiantes deberían tener la capacidad adaptativa suficiente como para promover o al menos reconocer nuevas situaciones interculturales de intercambio semiótico en los

distintos contextos donde se desenvuelven, participando competentemente en estas. Si esto coincide con una actitud facilitadora por parte de las figuras de autoridad, los estudiantes podrían desarrollar permanentemente comportamientos que catalicen la polifonía de los intercambios semióticos dados en las situaciones interculturales en las que participan.

Referencias bibliográficas

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). Lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad. *Congreso internacional de educación intercultural*. Recuperado el 20 de agosto del 2015 desde http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/pretceille_espanol.pdf
- Bajtin, M. (2004). Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar Stylistics in Teaching Russian Language in Secondary School. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42, 6, 12-49.
- Baltar, M. (2003). El sentido del diagnóstico psicológico escolar. Un análisis crítico y una propuesta en construcción”. *Psicoperspectivas*, 2, 1, 7-34.
- Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas, Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México D.F.: Ediciones Grijalbo.
- Carrasco, I. (2003). La antropología poética como mutación disciplinaria. *Revista Estudios Filológicos*, 38, 7-17.
- Carrasco, I. (2013). *Semiótica, interculturalidad, literatura*. Universidad de la Frontera: Temuco.
- Chadwick, C. (1981). *Principios básicos del currículo*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Giroux, H. (2004). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Griffith, J. y Griffith, M. (1997). La somatización y la apertura al diálogo con pacientes y familias médicamente marginalizadas. En M. Pakman (Com.) *Construcciones de la Experiencia Humana* (pp. 87 - 105). Barcelona: Gedisa Editorial.

- Shnitman, D. (2013). Prácticas dialógicas generativas en el trabajo con familias. *V Seminario Internacional de Familia, Educación y Cambio “Miradas desde la Intervención/Actuación hacia la Transformación de Conflictos Familiares y Sociales”*. Universidad de Caldas. Colombia.
- Grundy, Sh. (1998). *Producto o Praxis del Curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lotman, Y. (1996). *La Semiósfera*. Madrid: Cátedra.
- Pakman, M. (1997). La psicoterapia en contextos de pobreza y disonancia étnica: el constructivismo y el construccionismo social como metodologías para la acción. En M. Pakman (Com.), *Construcciones de la Experiencia Humana* (pp. 245 - 262). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Riviere, P. (2009). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rodrigo Alsina, M. (1997). Elementos para una comunicación intercultural. *Afers Internacionals*, 36, 11-21.
- Rodrigo Alsina, M. (1999). *La Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rodrigo Alsina, M. (2004). Notas para una semiótica intercultural. *Gherebh - Revista de Comunicação, Cultura e Teoria da Midia*, 5, 37-51.
- Volóshinov, V. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Wittgenstein, L. (2007). *Tractatus lógico-philosophicus*. Madrid: Tecnos.