

LUDOTECA LA SALLE: LA CONVIVENCIA CON LA DIVERSIDAD Y EL DERECHO A LA INCLUSIÓN ENSEÑADOS POR LOS NIÑOS

Mary Rangel¹

RESUMEN

Este artículo está formulado en el estilo metodológico de un ensayo argumentativo y reflexivo sobre el valor social, humano, de respeto a la diversidad y del derecho a la inclusión. Los argumentos y las reflexiones se inspiran en observaciones hechas por alumnas del Curso de Pedagogía del Instituto Superior de Educación La Salle, como parte de una investigación más amplia, implementada con apoyo de la Fundación de Amparo à Pesquisa del Estado de Río de Janeiro, entre los años 2003 y 2007. Las observaciones fueron realizadas por las alumnas en el año 2006, en la Ludoteca La Salle, vinculada en esa época al Curso de Pedagogía. Se destaca, entonces, la manera cómo un grupo de sesenta niños, en la franja etaria de 5 a 6 años de edad, oriundos de una escuela particular de zona de clase media y dos escuelas públicas de barrios de zonas populares -diferentes en sus características de género, de apariencia asociada al origen étnico-racial, de condiciones socioeconómicas, de maneras de vestirse- se acogían mutuamente y compartían las actividades y los juguetes con afecto y solidaridad, enseñando, de ese modo, la convivencia fraterna e inclusiva en el contexto de la diversidad social, coherente con los fundamentos lasalianos. La revisión teórica incluye estudios y tesis sobre la Ludoteca y permite constatar la singularidad de los aportes de este ensayo.

Palabras-clave: Ludoteca, diversidad, inclusión, derechos.

Introducción

Este estudio se desarrolla como un ensayo argumentativo y reflexivo sobre la diversidad y la inclusión como valores sociales. La argumentación está sustentada por observaciones hechas en la Ludoteca La Salle, que actualmente pertenece al Centro Educativo y de Promoción Humana La Salle/CEPLAS de Niteroi, Estado de Río de Janeiro/RJ, Brasil. Las observaciones de la Ludoteca fueron realizadas como parte de una investigación implementada en el Instituto Superior de Educación La Salle/ ISE La Salle, en los años entre 2003 y 2007 con el apoyo de la Agencia de Fomento e Investigación del Estado de Río de Janeiro/FAPERJ.

El Informe final, detallando datos, análisis y resultados (Rangel, 2007) fue llevado por la investigadora a FAPERJ, recibiendo apreciaciones positivas gracias a su apoyo a la reflexión sobre la acogida a la diversidad social y al derecho a la inclusión, evidenciados y ejemplificados por los niños en su convivencia y participación en la Ludoteca La Salle.

¹ Coordinadora de los Cursos de Graduación del Instituto Superior de Educación La Salle y Consejera del Colegio La Salle Abel de Niteroi, RJ. Profesora Titular de Didáctica de la Universidad Federal Fluminense y Titular del Área de Enseñanza-Aprendizaje de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (Brasil).

En los años de implementación de la investigación, cuyas observaciones empíricas inspiraron este ensayo (años entre 2003 y 2007), la Ludoteca La Salle pertenecía al Curso de Pedagogía del Instituto Superior de Educación de La Salle/ ISE La Salle y recibía alumnos de la red de escuelas de Niteroi, en la franja etaria de 5 y 6 años, oriundos de diversos estratos sociales.

La investigación en cuyo contexto fueron hechas las observaciones tuvo como tema y objeto de investigación “Los significados de la práctica para la formación de profesores: procesos, actividades y materiales didácticos”. Uno de los objetivos de la investigación fue el de verificar cómo los alumnos - del Curso de Pedagogía del ISE La Salle, de las Licenciaturas de Educación Infantil y Años Iniciales de Enseñanza Fundamental- percibían las relaciones y la colaboración mutua entre los estudios teóricos de Didáctica (disciplina ofrecida en el currículo durante los cuatro años del Curso) y las prácticas vividas en escuelas de la red municipal.

La investigación tenía una orientación transversal, proponiéndose la inserción de las alumnas y de su levantamiento de datos en los cuatro años del Curso de Pedagogía. Participaron en la investigación 35 (treinta y cinco) alumnas que ingresaron en el Curso en el año 2003 y manifestaron interés y disponibilidad para añadirse al estudio. La metodología adoptada fue la observación participante (Chizzotti, 1998), inicialmente propuesta en la sala de aula para la observación de las actividades de clase.

La profundización teórica fue realizada durante el año 2003, con atención en estudios que ofrecían fundamentos de Didáctica y, en ellos, a las relaciones teoría-práctica. Entre los estudios vistos, se ponen como ejemplo los de Candau (org.) (1990), en el que se reúnen aportes que conjugan argumentos a favor de “una nueva didáctica”, enfatizando el vínculo indisociable entre conocimiento, cultura y hechos; en el de Veiga (org.) (2003), con enfoques de investigaciones que miran a “repensar la didáctica”, también con énfasis en el proceso de enseñanza situada en las preguntas concretas en las cuales el conocimiento se aplica; o de Sacristán y Gómez (1998), que proponen “comprender y transformar la enseñanza”, en el sentido de una mayor consideración de lo real; de Forquin (1993), que analiza la escuela y la cultura, focalizando “las bases sociales y epistemológicas del conocimiento escolar”, y en ellas el origen práctico de los conceptos teóricos; de Arroyo (2001), que destaca en el “oficio del maestro” la enseñanza contextualizada; y de Mizukami (2004), que focaliza la interrelación práctica-teoría-práctica en la docencia. No se hizo revisión de estudios sobre la Ludoteca ya que, como se señaló antes, el *locus* previsto inicialmente en el Proyecto de investigación fue la sala de aula.

La Ludoteca no había sido prevista, inicialmente, sea por la opción teórica de la investigación, que no la incluía, sea por las previsiones del local para la observación participante de las alumnas. Ésta sólo fue pensada como espacio de observación ya en la última etapa de implementación de la investigación (año 2006), a partir del interés manifiesto, espontáneamente, por las alumnas.

Durante el año 2006, frecuentó la Biblioteca un grupo de 60 (sesenta) niños. Participaron del grupo alumnos de tres escuelas: una particular, situada en el Barrio de Santa Rosa (barrio de clase media), y dos públicas, situadas en barrios de estratos populares, de renta baja. El grupo fue dividido *aleatoriamente, sin separar escuelas*, en subgrupos de doce niños para participar en las actividades de la Ludoteca, en cada día de la semana, de lunes a viernes. Los padres traían a los niños, en horarios planificados por la Ludoteca, que no interferían con el trabajo de aula de sus escuelas.

Aunque de la misma franja etaria, de cinco a seis años de edad, los niños manifestaban características diferentes, no sólo en relación a la escuela de origen, sino también en relación al género; era evidente la diversidad de niñas y niños en un mismo grupo, la apariencia de color, incluyendo niños negros, mulatos y blancos, y la condición socioeconómica, con especial diferencia en el modo como estaban vestidos, mucho más simple en el caso de personas con menor poder adquisitivo.

En los resultados, la Ludoteca del ISE/La Salle se destaca como espacio de vivencia de aprendizajes significativos, con uso de materiales concretos como canciones infantiles, juegos, actividades lúdicas. Las alumnas incluso desataron, de modo especial, las relaciones que se establecían entre los niños, caracterizados por su acogida mutua sin diferencias de trato y aproximación, derivadas de diferencias individuales referidas al género, raza y condición socioeconómica, asociadas a contrastes en la manera de vestirse. La afectividad, la alegría de estar juntos, participando en la misma actividad, permeaban esas relaciones.

Las alumnas del ISE La Salle pudieron, entonces, vivenciar en la Ludoteca una práctica de educación inclusiva y establecer asociaciones con otros estudios teóricos del Curso de Pedagogía sobre diversidad, inclusión y derechos humanos. Ése fue, sin duda, uno de los resultados más evidentes de la investigación. Esos resultados apoyan los análisis que siguen a continuación.

Respeto a la diversidad e inclusión: derechos enseñados por los niños en la Ludoteca La Salle.

Las diferentes caras y matices de la diversidad se interrelacionan. La diversidad sociocultural se asocia, en sus factores y circunstancias, a la diversidad étnica y racial, e implica el reconocimiento del valor del significado cultural como parte de la identidad de los individuos y de las naciones, o sea, del sentimiento de poseer una nacionalidad, de pertenecer a un cuerpo político, que se sitúa en un territorio nacional.

En esta misma perspectiva de análisis, se observa el valor humano y existencial de las características y expresiones étnico-culturales, como elementos significativos de la identidad de los individuos, expresando su inserción en un grupo, en una nación, demostrando su origen, revelando su manera de sentirse ciudadano. Por eso, la diversidad étnico-cultural es tan expresiva y relevante para el ser humano cuanto la biodiversidad lo es para la naturaleza.

La cultura adquiere formas diversas, étnicas, raciales, religiosas, artísticas y tantas otras que se manifiestan en la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. En ese sentido, la diversidad constituye un patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras (UNESCO, 2005).

La diversidad es amplia y compleja. Además de los factores sociales, culturales, económicos, étnicos, raciales, es necesario considerar las diferencias físicas y mentales de los individuos, incluyendo factores y condiciones singulares de aprendizaje, de comportamiento, de modos de relacionarse, moverse e insertarse en los ambientes sociales, el comenzar por el ambiente de familia y el ambiente de la escuela.

Las diversas características físicas, mentales e intelectuales se desdoblan en condiciones, también diversas, de elaboración del conocimiento, así como de la articulación y uso del lenguaje, de ritmo de

lectura, interpretación de textos; en fin, características que implican procesos biocognitivos. Además de esos procesos se observan, también, aquellos que se manifiestan en el compromiso de condiciones orgánicas, como las de visión, audición y movimiento.

Así en la complejidad del mundo, de los seres humanos que lo constituyen, se encuentran las diferencias de género, de los roles femenino y masculino, de los muchos conceptos y preconceptos mantenidos social e históricamente.

Las diferencias son propias del mundo plural; aceptarlas, respetarlas y acogerlas son principios que orientan conductas para la convivencia sana y en paz. Sobre todo, es necesaria la superación de preconceptos, generadores de exclusión. Los procesos de exclusión se constituyen, al mismo tiempo, en origen y consecuencia de actos violentos que descalifican, marginan, “eliminan” seres humanos de sus espacios y tiempos de vida, de la convivencia, del trabajo, del *ejercicio de los derechos de ciudadanía*. La teoría del abuso es una de las que ofrecen premisas y aportes consistentes sobre efectos de actos violentos de exclusión:

Uno de los análisis de los efectos de la exclusión en las relaciones interpersonales se encuentra en la teoría del abuso. En ese ámbito teórico, se incluye, también, la atención al bienestar subjetivo, afectado significativamente por el estrés causado por acciones, actitudes o palabras abusivas. La concepción teórica del abuso explica el proceso a través del cual, por palabras o acciones, se manifiestan actitudes de descalificación y exclusión de los individuos en sus contextos sociales, de vida, convivencia y trabajo (Rangel, 2009, p. 43).

Esas consideraciones teóricas y conceptuales sustentan la argumentación a favor de una educación, de una escuela, de *actividades pedagógicas inclusivas que promueven la formación humana para la inclusión, que ofrecen actividades y procesos que enseñan a incluir, que amplían oportunidades para vivir la inclusión. Una de esas oportunidades de vivencia de actividades que propician la inclusión se encuentra en los espacios-tiempos de la Ludoteca.*

La Ludoteca, por tanto, puede constituirse como un espacio-tiempo de vivencia de la inclusión, de representaciones de sí y de otros, positivas, acogedoras, placenteras, permeadas por lo lúdico, por la aproximación propiciada por los juegos, por el canto, por el juego.

La discusión de la autoimagen y de la imagen del otro en el ambiente y actividades de la escuela encuentra, por tanto, en la teoría de las representaciones sociales, referencias significativas que ayudan a comprender (poder ser) en cuanto a la Ludoteca como *un ambiente inclusivo*.

Vala (1999, p.7) observa que “las representaciones sociales son producto de las interacciones y de los fenómenos de comunicación al interior de un grupo social” y, de esa forma, “reflejan la situación de ese grupo”. Se entiende, por tanto, que los espacios-tiempos de las escuelas y las experiencias que en ella se ofrecen son permeados por representaciones, con posibilidad de influenciar en las relaciones que en ellas se establecen. En la Ludoteca los juegos, la creatividad, la música y el placer de jugar generan representaciones positivas del otro con quien se juega y se divierte, con quien se siente la alegría de estar junto, sin importar su color o su manera “diferente” de ser.

Serge Moscovici, autor de la teoría de la representación social (formulada a partir de la teoría de Durkheim sobre la representación colectiva), colabora con ese análisis, señalando que las representaciones “circulan, se cruzan y se cristalizan” en los ambientes sociales “a través de un habla,

un gesto, un encuentro...” De ese modo, se puede verificar cuánto y cómo “las relaciones sociales establecidas, los objetos consumidos o producidos, las comunicaciones intercambiadas, están impregnadas de ellas” (Moscovici, 1978, p. 41). La Ludoteca y sus objetos, producidos o consumidos, están embebidos de representaciones que absorben, a su vez, sentimientos e impresiones placenteras para imaginar, crear, vivenciar con los otros la alegría del juego.

El juego, el “corro”, la “canción”, el folklore, los objetos creados o usados por los niños son, por tanto, generadores de representaciones que estimulan su imaginación y favorecen la afectividad, la aproximación, el encuentro, la inclusión. Se reafirma, por tanto, que el ambiente de la Ludoteca es un ambiente de representaciones positivas, de formación de actitudes positivas.

La *actitud* es la primera de las dimensiones de las representaciones sociales; en ella están los juicios, las valoraciones del objeto o del sujeto representado. Esos juicios y valoraciones, según Moscovici (1978), pueden ser positivos, negativos o neutros.

A partir de la actitud, se elaboran las *informaciones*, que constituyen otra dimensión de las representaciones sociales: aquellas en las que se organizan los conceptos, las impresiones que resultan de la actitud.

La tercera dimensión, del *campo de las representaciones*, resulta de las anteriores; en ella se forma el núcleo central, donde se encuentran las imágenes, los conceptos más fuertes, sólidos y permanentes de lo que es representado.

Esas tres dimensiones –actitud, información y campo de representación– tienen, en la Ludoteca un ambiente y, más, una atmósfera favorable a la formación de conceptos e imágenes de sí y de otro, generadas por las representaciones resultantes del acto y sentimiento del jugar juntos, cantar y crear *con un grupo de amigos, que pueden ser diferentes, sin dejar de ser amigos*.

Las representaciones, como destaca Moscovici (1978), son producto de la conciliación y de la identificación de ideas y conceptos, así como de un diálogo permanente entre el individuo y el colectivo en el cual se inserta. Se puede, de ese modo, comprender que las representaciones individuales que un alumno trae, ya formadas en sus experiencias anteriores al ingreso de la escuela, pasan a interactuar y a (re)formarse en diálogo con las representaciones del colectivo con el que interactúa en el ambiente escolar.

Así, en los ambientes escolares, se forman representaciones potencialmente capaces de funcionar como factores que identifican los alumnos en las redes de relaciones y de sentidos que establecen, pudiendo traducirse en condicionantes de valores y comportamientos:

Ella [la representación social] consigue inculcar un sentido al comportamiento, integrándolo en una red de relaciones (...), fortaleciendo al mismo tiempo las nociones, las teorías y los fundamentos de observación, que transforman a esas relaciones en estables y eficaces (Moscovici, 1978, p.49).

Esos análisis sustentan y reafirman las condiciones y posibilidades de la Ludoteca en la formación de representaciones nucleadas en conceptos e imágenes positivas, acogedoras, del otro, no importando sus singularidades, sus características diversificadas, diferentes, como son diversas y diferentes (porque son plurales) las composiciones de los grupos en ambientes y actividades colectivas.

Cutri y Oliveira (2002, p.1) tienen la misma comprensión de la Ludoteca como espacio de inclusión, ofreciendo actividades que “ayudan a desarrollar su afectividad, a expandirse”, porque esas actividades promueven el “intercambio con el ambiente humano, obteniéndose, como consecuencia, sentimientos de seguridad, de confianza en sí mismo, necesarias a una autoimagen positiva”.

Macarini y Vieira (2006) recalcan el principio de que las actividades colectivas, como “el juego de niños escolares en la ludoteca” favorecen la interacción y la habilidad de lidiar con personas diversas en situaciones diferentes. Los autores observan que la ludoteca tiene un propósito propio; o sea, es espontánea, natural, sin obligatoriedad ni presión, siendo entonces realizada por el simple placer que el niño encuentra en la actividad junto a los colegas. Kishimoto (1998) argumenta en este mismo sentido y realza *el derecho del niño a jugar*.

Mezzomo (2004) sublima, en el proceso educativo, a los aprendizajes que propician la integración del ser humano de modo activo y motivado; al medio ambiente, realzando el juego y el entretenimiento, propios de la Ludoteca, como medios privilegiados de integración, estimuladores de interacciones sociales significativas.

Se señala, por tanto, más de una vez, la posibilidad de que las relaciones vividas en la escuela generen representaciones que influyan sobre las percepciones y conceptos (elementos que son asociados en el proceso representativo), pudiendo interferir en la evaluación, en la actitud del alumno en relación a aquellos con quienes convive. De la misma manera, las representaciones también proyectan, en un movimiento reflejo, conceptos y percepciones del alumno sobre sí mismo, influido entonces en su autoimagen, asociada a su autoestima (Goffman, 2002).

De ese modo, la Ludoteca puede ser un espejo donde se reflejen imágenes diferentes en apariencia, en los colores, en los trazados, pero semejantes en la forma cómo se proyectan en los sentimientos que transmiten porque esas imágenes contienen los diversos matices de los niños, unidos, jugando, en un espacio de creatividad e imaginación. Ese enfoque de la inclusión de la diversidad en la Ludoteca incentivó, después de concluir la investigación, una búsqueda en el Banco de Tesis de la Comisión de Perfeccionamiento del Personal Docente de Enseñanza Superior, vinculada al Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Brasil, desde el interés de acompañar investigaciones sobre Ludoteca en los años de 2007 a 2010, verificando la presencia o no del enfoque de la inclusión y la acogida de la diversidad.

En los años de 2007 y 2008 se encontraron registros de tesis brasileñas, implementadas en los Cursos de Post-Graduación (Maestrías y Doctorados) sobre Ludoteca. En el año 2009 se encontraron dos tesis: una en el nivel de Maestría, sobre “Ludoteca virtual” (Gonçalves, 2009), creando un ambiente lúdico por medios tecnológicos, para uso de alumnos de 1º a 9º año de enseñanza fundamental de una escuela pública situada en Florianópolis, Estado de Santa Catarina/SC, concluyéndose sobre la viabilidad e importancia de su uso; y otra, de nivel de Doctorado, cuyo tema fue “Jugar, ¿para qué? La Escuela es un lugar para aprender. Estudio de caso de una Ludoteca en el contexto escolar” (Peters, 2009), en el cual se abordan, a partir de observaciones en una escuela pública también situada en Florianópolis/SC, los impasses y dificultades de uso de la Ludoteca por los alumnos del 1º al 4º año, que contradicen e imposibilitan el ejercicio del pleno derecho de los niños a jugar porque jugando aprenden conocimientos y valores de convivencia.

En 2010, se encontraron dos tesis: una sobre “El (re)conocimiento del ocio en Ludotecas hospitalarias” (Mol, 2010), a nivel de Maestría, que investiga y confirma datos sobre la importancia y contribuciones de los niños en las Ludotecas en hospitales. El estudio fue realizado en clínicas de Belo Horizonte (Estado de Minas Gerais, Brasil). La otra investigación, a nivel de Doctorado, tiene como tema “Ética del cuidado y del encuentro: la posibilidad de construir nuevas formas de existencia a partir de una Ludoteca creada para el servicio de salud de la red municipal de São Paulo” (Juri, 2010). La investigación fue hecha con la participación de la Asociación de Barrio en zonas de renta baja y demostró en sus resultados alternativas de ocio relevantes para ofrecer a los niños.

Se constata que no se encontraron durante el período de 2007 a 2010 registros de investigaciones académicas en las cuales se evidenciase el dato de la convivencia positiva con la diversidad y de forma inclusiva y acogedora que, a pesar de las diferencias -en sus características de género, color de piel, condición socioeconómica y manera de vestirse- se relacionaran en la Ludoteca, aproximándose y participando en los juegos con afecto y alegría. Ese dato fue una evidencia sensible contrapuesta a las observaciones de las alumnas de la Ludoteca La Salle de Niteroi/RJ, que manejaban una información coherente con el contexto de la escuela lasallista, marcado por la espiritualidad, el afecto, el principio de comunidad (una común-unidad) de personas que viven la dimensión humana de la vida social, enseñada y testimoniada por La Salle.

La dimensión humana es inherente a las relaciones interpersonales de la convivencia (del vivir con) en la sociedad, en la escuela, en la sala del aula. La afectividad, la empatía, la acogida, la cualificación del otro, el respeto, la verdad, la sinceridad, la asertividad, la mediación, en fin, las relaciones movidas por la consideración a sí mismo, al otro, así como al ambiente institucional, que propicia convivencia y trabajo, se asocian en la dimensión humana (Rangel y Weschenfelder, 2012, p.65).

La manera solidaria y fraterna como los niños conviven en la Ludoteca es profundamente lasallista. Y más gratificante todavía es pensar que los niños tienen mucho que enseñar sobre el derecho a la inclusión y sobre cómo practicarlo y preservarlo en las circunstancias naturales y legítimas de la pluralidad social. Por eso, se reafirma el valor sociopedagógico de la formación educativa para la convivencia en un mundo plural, más humano, “observándose la necesidad de que la acogida, la cualificación y el respeto superen, en las relaciones sociales, los procesos de exclusión” (Rangel, 2011, p.12).

Consideraciones finales: lo que los niños nos enseñan a reflexionar

Los niños nos enseñan a pensar que la diferencia es condición y derecho de *singularidad*. La igualdad es condición y derecho de *humanidad*. Comprender sus propias singularidades es algo natural y adecuado a los seres humanos; lo que no es natural y adecuado es “sentirse diferente” e incómodo por ser diferente. “Sentirse diferente” puede ser señal de que el trato que se recibe es diferente de aquél que reciben las demás personas con quienes se convive en un colectivo social; es señal de que hay “algo” que distingue, que distingue a la persona (y con ella la “persona”, la personalidad) de las demás en su entorno, y esa diversidad puede ser atribuida a las características singulares que catalizan, provocan, justifican el trato “diferente”. Esas mismas consideraciones sobre “sentirse diferente” se aplican a grupos, a categorías de sujetos que causan extrañeza por su forma de ser, de estar, de insertarse en la sociedad.

Pueden sentirse diferentes los considerados “extraños” por parte de los grupos mayoritarios o no, que se consideran correspondientes de modelos de los patrones tradicionalmente aceptados como “normales”. Y por ser extraños, porque no corresponden a esos patrones, su proximidad causa incomodidad y, por eso, se tornan (con mayor o menor intensidad de esa incomodidad) “peligrosos”, “amenazadores”, por consiguiente “marginados”, o sea, al margen de los espacios (ambientes, contextos, relaciones) reservados a los “normales”.

Resultan, entonces, las categorías y clasificaciones atribuidas a los “extraños”, porque categorías y clasificaciones disminuyen la amenaza de aquello de lo que se conoce poco o no se desea conocer, pues las categorías y clasificaciones “traducen” criterios de comprensión de las diferencias y les atribuyen un cierto sentido “familiar”. Así, se forman las “representaciones del otro” que también en un movimiento reflexivo refuerzan en ese “otro” sus propias representaciones, es decir, las representaciones formadas por personas en el entorno y en la convivencia de cada sujeto que son captadas por él mismo y que podrían tener una influencia expresiva sobre las representaciones que ese sujeto forma sobre sí.

En relación a la fuerza de la influencia recíproca entre el concepto del “otro” y el autoconcepto, la teoría de las representaciones, fundamentada en los parámetros de la Psicología Social, establece vínculos con los principios y premisas de la teoría vygotskiana, cuando contempla el potencial del aprendizaje ofrecido por la zona de desarrollo proximal, que hace la mediación entre la zona potencial y la real. En esta zona intermedia entre la potencial (de tendencias naturales del individuo, de sus condiciones propias, interiores, de sus perspectivas o posibilidades de desarrollo) y la zona real, en donde esas tendencias, condiciones o posibilidades llegan, ocurre una síncresis (fusión) de factores que absorben del ambiente elementos significativos del aprendizaje y desarrollo, y en ellos, de representaciones a través de las cuales se construyen no sólo la visión del otro y del mundo sino también la del “self”, o sea, del sujeto sobre sí mismo.

En ese flujo, interno y externo, de mutua interferencia, se proyectan las imágenes y conceptos que introyectan sentimientos; y en esos sentimientos se puede incluir el de “sentirse diferente” de los demás, atribuyéndoles un status “superior”, siendo “normal”.

“Sentirse diferente”, entonces, puede ser un modo de verse “menor”, comparativamente a los demás y, además, un modo de aceptar, en esa comparación, modelos y referencias de superioridades y “normalidad” que justifican el autoconcepto de inferioridad y afectan la autoconfianza, la autoestima, con consecuencias en la seguridad, en la tranquilidad, desdoblándose, perversamente, en tensiones que contaminan la salud física, psicológica, emocional.

Se puede (se debe) también reflexionar sobre el efecto de la contaminación de la salud del cuerpo orgánico sobre la contaminación de la salud del cuerpo social porque, con pocas dudas (y muchas certezas) se puede confirmar, como principio y premisa, que sujetos saludables contribuyen a la sociedad saludable y que sujetos tensos, oprimidos, subalternos son evidencias de una sociedad enferma, que hace un llamado a reflexionar y a resignificar a favor de la promoción humana.

En un desdoblamiento de ese raciocinio, se puede recurrir al conocimiento del sentido común en el que se encuentra la sabiduría, que emerge de la experiencia popular, construida y consolidada por los sujetos, en la secuencia de sus eventos cotidianos. En esa recurrencia a la sabiduría popular, se encuentra un dato relevante que permite una analogía con la sensación de “sentirse diferente”, por considerarse de manera incómoda fuera de los patrones de la “normalidad”. Se trata del hecho de que

sentimos incomodidad en una parte del cuerpo cuando ella nos incomoda, cuando está enferma. De la misma manera, el “sentirse diferente” puede revelar una incomodidad emocional. Pero más que de una parte del cuerpo, esa incomodidad emerge del alma y, por tanto, el significado, el origen del dolor es especialmente profundo y también permanente porque acompaña al ser humano en todos sus tiempos y espacios, pues está introyectado en su pensamiento y en las valoraciones de sí mismo.

La incomodidad de “sentirse diferente” puede tener efectos como el estrés y la depresión que tensionan y debilitan la salud física y psicológica. En ese contexto depresivo puede ocurrir la subalternidad que, entre tantas consecuencias sociales y políticas posibles, puede generar la aceptación pasiva de un valor, un lugar, una posición “menor” en los ambientes y en las relaciones sociales. Hasta el mismo silencio, el miedo o la invisibilidad pueden tornarse una opción de quien se “siente diferente” y no quiere ser notado, porque al ser notado su “diferencia” también será evidenciada y, con ella, su valor social “menor” y su exclusión, en sus varios tipos y procesos perversos.

Es en este punto de este ensayo reflexivo que se percibe cómo la exclusión alcanza al ser humano y cómo puede transformarse en un auto-rechazo, o sea, en el rechazo de sí mismo, de su “diferencia”. Y se llega, por tanto, al significado especialmente opresor y destructivo de la auto-exclusión.

El miedo de ser notado, de ser reconocido en los espacios sociales es una ocurrencia frecuente en aquellos cuyas “diferencias” les incomodan debido a que absorben e introyectan rechazos movidos por preconceptos. Y ese tipo de introyección es especialmente fuerte en el cotidiano de las relaciones sociales, del trabajo, del estudio.

En la escuela se realiza la síntesis (unión, articulación y sistematización) de valoraciones, conceptos y preconceptos, así como de factores de tensión social. Esos factores se encuentran en el entorno y se reflejan al interior de las relaciones en el ambiente escolar, reflejándose consecuentemente en el currículo, en los programas, en las interacciones en la sala del aula.

La convivencia diaria en el ambiente escolar por un tiempo significativo, a lo largo del desarrollo de los estudios y de la sistematización del conocimiento en el flujo de los años de escolarización, propicia la maduración, la construcción de lazos afectivos, la consolidación de las amistades. Entre tanto, si en la convivencia por tanto tiempo y con tantas oportunidades para establecer relaciones con profesores, colegas, empleados existieran actitudes de exclusión, quien las sufre también podría consolidar el sentimiento de frustración y llevarlo consigo para el resto de su vida. Peor todavía sería, por temor a esa exclusión, de sufrimiento, de vergüenza, esconderse, invisibilizarse, silenciar, controlar gestos o el tono de la voz, para no ser reconocido.

Lo que se reafirma, sobre todo, en cada reflexión de esa naturaleza, son los efectos de los procesos y actitudes excluyentes, notándose la duración e intensidad de estos efectos y el poder de deconstrucción personal de la autoestima, de la confianza en sí mismo, de la esperanza y de la conciencia de los derechos a ser respetados. Así, se verifica que, además de las dolencias orgánicas causadas por el estrés, muchas son consecuencias de la exclusión que substraen la vida del espíritu, del alma, de la felicidad, que es la aspiración humana fundamental.

Estas reflexiones traen a colación preguntas sensibles, oscurecidas por el silencio que es de muchos, porque son muchos los que no desean visibilidad y pocos los que osan visibilizarse, hablar, reivindicar en alta voz, por sí mismos a causa de los demás que silencian su derecho a la inclusión y el respeto a la

diferencia, que fundamentan las singularidades humanas y, en este sentido, son contenidos y continentes de humanidad.

De este modo, las representaciones sociales de las diferencias se tornan, con creciente adhesión académica, en objeto de investigaciones interesadas en contribuir a su comprensión y, sobre todo, en aportar resignificaciones necesarias para que se superen preconceitos distantes de lo real, que se sustentan y se diseminan por medio de juicios y discursos equivocados. Vale, por tanto, reafirmar los subsidios de la teoría de las representaciones sociales en las investigaciones interesadas en el desvelamiento de los significados subyacentes a las actitudes que expresan juicios de valor. Esas actitudes permiten y promueve informaciones que pueden estar ocultas por preconceitos, por los cuales se organiza el conocimiento de los hechos, personas y roles y se forman opiniones que circulan en los medios de comunicación social.

En 2011, la teoría de las representaciones en la perspectiva de Serge Moscovici, con enfoques pautados en la Psicología Social, llegó a cincuenta años desde la aparición de sus formulaciones originarias. En la publicación conmemorativa de ese cincuentenario se encuentran análisis que evidencian su evolución y consolidación teórica (Almeida, Santos y Trindade, 2011).

Así, se consolida en este tiempo la comprensión de que en la formación de las representaciones se halla la perspectiva de lo real imaginado y del ideal movido por conceptos (o preconceitos) que los vislumbran y los identifican en la “realidad” que se imaginan o que se desea confirmar. De ese modo, emergen los significados atribuidos a los objetos de las representaciones que, según estudio reunidos por Jodelet (2001), pueden ser personas, roles, procesos u otros componentes de contexto y funciones de los grupos sociales. En los preconceitos se sintetizan las impresiones proyectadas de lo real imaginado como también del ideal, formateado por modelos preconcebidos de comportamientos y roles referentes a personas y grupos que reciben mayor o menor valoración social.

Con perspectiva semejante se encuentra en la “Crítica de la razón indolente” de Bonaventura de Souza Santos “la concepción del otro como objeto y, consecuentemente, el no reconocimiento del otro como sujeto”, faltando por tanto el sentido y sentimiento de “solidaridad”:

[...] En esta forma de reconocimiento, la ignorancia es el colonialismo y el colonialismo es la concepción del otro como objeto y consecuentemente el no reconocimiento del otro como sujeto. En esta forma de reconocimiento, conocer es reconocer y avanzar en el sentido de elevar al otro de la condición de objeto a la condición de sujeto (Santos, 2002, p.30).

Se vuelve, entonces, a 50 años de la teoría de las representaciones sociales y se verifica que permanecen con más sustancia, argumentación teórica y perspectiva de aplicabilidad las categorías de las dimensiones de las representaciones sociales: la actitud, el juicio de valor del objeto representado; la información o sistematización del conocimiento y de la concepción del objeto; el campo de representación, nucleado por un conjunto central de conceptos/imágenes de objeto, teniendo, en su entorno, esquemas periféricos en los cuales se encuentran, en varios niveles, significados complementarios que confirman e ilustran los que se encuentran en el núcleo central.

Los cambios de conceptos y de criterios de juicio requieren la deconstrucción del núcleo, o entonces, la profundización de estudios y la ampliación de reflexiones que promuevan nuevos significados y nuevos parámetros de comprensión de hechos y roles, diferentes de los que orientan las representaciones anteriores en su forma imaginaria e idealizada de preconcebir lo real.

De la misma forma que contribuyen a la comprensión de procesos y acciones estigmatizantes y excluyentes, la teoría de las representaciones, al desvelarlos, colabora también con su resignificación, o sea, a su reconstrucción simbólica con nuevos significados, menos idealizados y más próximos a lo real.

Y en lo real, lo que se encuentra es, sobre todo, el valor de las diferencias y la pluralidad que caracterizan a los ambientes y a las relaciones sociales. Lo que desentona, lo que reprime a la normalidad y al equilibrio social es el rechazo a las diferencias y en ese rechazo las manifestaciones de abusos, de arbitrariedades, de prácticas que humillan, que desmerecen al otro y prejuician su autoestima. Es ese movimiento externo de exclusión y rechazo que desencadena el movimiento interno correspondiente por el cual el sujeto excluido también se excluye, también se siente menor, porque también asimila el “valor menor” atribuido a su “diferencia”, justificando su menor valía social. Y el sujeto, entonces, por un reflejo de rechazos externos, manifestados en diferentes grados, de forma explícita o no, puede “sentirse diferente” en diversos aspectos: socioeconómicos, étnico-raciales, religiosos, culturales, de identidad de género y otros, de una forma singular de ser.

La diversidad socioeconómica genera efectos concretos en el alcance de condiciones de calidad de vida. Y la pobreza puede ser representada como situación que influye en la desvalorización social de los sujetos, así como puede influir en su subalternidad. También puede ocurrir en ese proceso la baja autoestima, como reflejo interior de valoraciones externas, acordándose la posibilidad de la recurrencia mutua entre las representaciones del otro y las representaciones de sí mismo. Es en ese sentido que Goffman (2002) focaliza la “representación del yo en la vida cotidiana”.

Las diferencias étnico-raciales pueden ser objeto de las impresiones de extrañamiento, cuando el preconcepto, oculto en las actitudes e intenciones, también se oculta en las acciones excluyentes que, aunque no se revelan de forma explícita, aparecen en las relaciones sociales a punto de ser percibidas en las formas como se “evita” el sujeto “diferente”, en diversas circunstancias, como ejemplo de posiciones de liderazgo institucional o empresarial o de posición como miembro de familia.

Las diferencias religiosas generan incomodidad y estrés en quien sufre discriminación, a punto de sentirse “menor” de aquellos “iguales” a los patrones dominantes de la sociedad, y por eso excluidos por ellos. La incomodidad y el estrés pueden también convertirse en referencia de un proceso de desvalorización con ese mismo sentimiento de inferioridad.

Las diferencias relativas a la identidad de género han llevado, incluso, a situaciones en que el hecho de “ser mujer” induce a la naturalización de “ser menor”: un mecanismo de formación de representaciones sociales y auto-representaciones. Esas situaciones son evidenciadas en investigaciones, como las que fueron realizadas en 2007 y 2010 en el Proyecto “Construyendo la igualdad de género” de la Secretaría Especial de Políticas para las Mujeres (Brasil, 2007; 2010).

Esas consideraciones sobre la recepción y el valor sociocultural y político de la diversidad confirman el entendimiento de que el proceso de inclusión/exclusión es dialéctico, polarizado y de largo alcance, no sólo en el horizonte de las diferencias que constituyen los diversos contornos de cada ámbito de sus manifestaciones sino en el amplio conjunto de sus rasgos que hacen el contorno del mundo, de la humanidad, de la sociedad plural.

Entre tanto, aunque la diferencia sea componente y característica del hombre y de la naturaleza, ella no nos define. No es la diferencia del status socioeconómico o de religión o de cultura o de identidad de género u otra “diferencia” de los patrones predominantes lo que define al hombre, sino su condición humana (Arendt, 2001) merecedora de consideración y de oportunidades plenas de realización e inserción social.

Finalmente, se confirma también la premisa que orienta estas reflexiones: *somos diferentes en la medida de nuestras singularidades y somos iguales en la medida de nuestra humanidad*. Es nuestra condición humana la que nos define y es en el conjunto de nuestra singularidades que se amplían las condiciones de posibilidades de resignificaciones, con perspectivas más reales, menos preconceptuales y, por tanto, más fraternas y solidarias, de construir los ambientes y las relaciones sociales. Esas perspectivas ayudan a rediseñar, con tonos más sensibles, los ambientes y las relaciones sociales.

Se comprende, en consecuencia, que las resignificaciones son necesarias mediante nuevos parámetros, nuevas representaciones, nuevas formas de buscar un conocimiento con mayor aproximación de lo real y, en esa aproximación, encontrar también mayor disposición para aprender, reaprender y, si es preciso, desaprender.

Y en esa búsqueda mediante conocimientos resignificados, se pueden encontrar subsidios que ayuden a comprender el valor de la unidad en la diversidad: un valor a partir del cual se sustituyen las consideraciones de modelos hegemónicos, preconcebidos y uniformes por consideraciones que parten del principio de que el modelo es la diversidad.

Referencias bibliográficas

- Almeida, A. M. de O., Santos, M. de F., Trindade, Z. A. (Orgs.). (2011). *Teoria de representações sociais – 50 anos*. Brasília: Technopolitik.
- Arendt, H. (2001). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Arroyo, M. G. (2001). *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brasil (2007). Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Ministério da Ciência e Tecnologia. Ministério da educação, CNPq, UNIFEM. *2º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero*. Brasília: Presidência da República, SPM.
- Brasil (2010). *5º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero*. Brasília: Presidência da República, SPM.
- Candau, V. M. (Org.) (1990). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Chizzotti, A. (1998). *Pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 1998.
- Cutri, P. de O. y Oliveira, R. M de. (2002). *Brinquedoteca: uma proposta de inclusão escolar*. São Paulo, SP: IPA.

- Forquin, J. C. (1993). *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Goffman, E. (2002). *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes.
- Gonçalves, M. M. (2009). *Brinquedoteca virtual escolar*. Tese de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Jodelet, D. (Org.) (2001). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UDERJ.
- Jurdi, A. P. S. (2010). *Ética do cuidado e do encontro: a possibilidade de construir novas formas de existência a partir de uma brinquedoteca comunitária*. Tese de Doutorado em Psicologia. Faculdade de Psicologia – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP.
- Kishimoto, T. M. (1998). Diferentes tipos de brinquedotecas. In: Friedman, A. (Org.). *O direito de brincar*. São Paulo: Ed. Sociais, p.49-59.
- Macarini, S. M. y Vieira, M. L. (2006). O brincar de crianças escolares na brinquedoteca. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*. São Paulo, v.16, n.1, p.1-14.
- Mezzomo, L. (2004). *Brinquedoteca*. Brincar e jogar são outros modos de aprender. Disponível em <<http://www.ilv.com.br>>. Acesso em 4 set, 2006.
- Mizukami, M. da G. N. (2004). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos, SP: EduFSCar.
- Mol, T. L. S. (2010). *O (re)conhecimento do lazer em brinquedotecas hospitalares*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, BH.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Peters, L. L. (2009). *Brincar pra que? Escola é lugar de aprender! Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar*. Tese de Doutorado em Psicologia. Faculdade de Psicologia – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Rangel, M. (Org.) (2012). *Diversidade, diferença e multiculturalismo*. Niterói, RJ: Intertexto.
- Rangel, M. (2007). *Os significados da prática para a formação de professores: processos, atividades, materiais didáticos*. Relatório de pesquisa. Curso de Pedagogia. Instituto Superior de Educação La Salle. Niterói, RJ.
- Rangel, M. (2009). Diversidade: o cuidado necessário na formação docente. In: Sarmento, D. F., Nörnberg, M. y Fossatti, P. (Orgs.). *Formação de professores e cuidado em educação*. Canoas, RS: Editora Salles.
- Rangel, M. y Weschenfelder, I. L. (2010). *La Salle na atualidade e na história das correntes pedagógicas*. Niterói, RJ.
- Sacristán, J. G. y Gómez, P. I. P. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Santos, B. de S. S. (2002). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.

UNESCO. *Global alliance for cultural diversity*. Disponível em:<www.unesco.org.br/areas/culturas/areastematicas/diversidadecultural/index-html/mosta-documento>. Acesso em 20 dez.2005.

Vala, J. (1999). Representações sociais – para uma psicologia social do pensamento social. In: Monteiro, M.B. *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p.1-41.

Veiga, I. P. A (Org.) (2003). *Repensando a didática*. Campinas, SP: Papirus.