

Estado, Sujetos y Poder en América Latina
Debates en torno de la desigualdad

NOSOTROS Y/O ELLOS: UN DILEMA CULTURAL Y POLÍTICO

Ana Vogliotti

sacademica@hum.unrc.edu.ar

María Paula Juárez

mpaulajuarez@gmail.com

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Mesa de Trabajo 8: Presupuestos políticos y conformación de sujetos educativos

Presentación

Este trabajo se enmarca en un Proyecto de Investigación-Acción-Participante (IAP) que estamos realizando un grupo de docentes-investigadores con madres y padres de un barrio urbano-marginal de la ciudad de Río Cuarto; en él nos proponemos analizar críticamente las expectativas que mantienen estos sujetos en relación a la escuela a la que concurren sus hijos y generar contextos que posibiliten algunos cambios representacionales para resignificar el sentido educativo que puede asignársele a la escuela.

A esta escuela además de los vecinos que constituyen la Comunidad Barrial 'Cola de Pato', de nacionalidad argentina, concurren niños de nacionalidad boliviana integrantes de una Comunidad radicada en un barrio aledaño, separado por una ruta. Desde esta composición poblacional la escuela presenta una diversidad cultural entendida como la existencia o coexistencia de distintas culturas, lo cual remite a una pluralidad de realidades.

La tarea de la escuela se enfrenta cotidianamente con las contradicciones planteadas por padres y madres argentinos que mantienen actitudes y comportamientos de discriminación hacia los inmigrantes y la posición que ella misma sostiene que entiende a la diversidad como un valor que orienta a la educación hacia principios de igualdad, justicia y libertad, a partir de un compromiso con las culturas.

Esta contradicción, desde las representaciones de los padres y madres con quienes trabajamos, plantea un dilema que amerita ser considerado especialmente, para lograr la genuina integración intercultural que propone y pretende la escuela.

En este trabajo, desde la perspectiva freireana, realizamos algunos análisis que pueden cambiar las significaciones de los sujetos para que la distancia entre el `nosotros` (los mismos) y `ellos` (los diferentes) no sea representado como una disyuntiva: nosotros o ellos, sino como una conjunción: nosotros y ellos.

1. De la multiculturalidad a la interculturalidad: un pasaje necesario para la integración

La *multiculturalidad* constituye una de las problemáticas sociales de relevancia en casi todas las sociedades actuales; por esta manifestación global, se presenta en la mayoría de los países, en diversos continentes y regiones y en múltiples instituciones, entre ellas la escuela. En cada contexto se manifiesta con características propias y también con rasgos comunes, propios de los movimientos migratorios que se relacionan con otros problemas de la sociedad, tales como desigualdad económica con brechas muy marcadas, las diferencias étnicas que se alimentan de prejuicios, las clases sociales representadas por jerarquizaciones visibles, las diferencias de género, entre otras, que muestran injusticias sociales. Todos estos problemas operan como condicionantes y objetos en la construcción cultural de los grupos y comunidades.

Para Sagastizábal (2006) la multiculturalidad en la escuela opera a través de las diversas visiones y respuestas que nos permiten conocer que representaciones tienen los docentes y los padres como integrantes de las comunidades educativas acerca de la diversidad cultural de los alumnos de escuelas urbano- marginales, en dónde principalmente se plantea el fenómeno.

La *diversidad cultural* se define en la existencia o coexistencia de varias culturas, remitiendo a una pluralidad de realidades (Vargas Hernández, 2008). En las escuelas, la diversidad cultural se manifiesta a través de la alta presencia de población inmigrante y/o descendiente de inmigrantes, proveniente en su mayor parte de países limítrofes por lo que se observa la afluencia de estratos sociales

distintos que modifican la composición cualitativa de la población concurrente a la institución.

La diversidad es portada por los sujetos y grupos y se manifiesta a través de múltiples expresiones en el lenguaje y los modos de comunicarse; en las prácticas, costumbres y ritos; en las habilidades, saberes y conocimientos; en la religión y creencias; en las cosmovisiones e ideologías; en los rasgos corporales y etnias; en las historias y trayectorias.

Desde el posicionamiento de la Pedagogía Crítica, la diversidad es considerada como valor, como aporte que enriquece a la formación social y escolar, que implica orientar a la educación hacia principios de igualdad, justicia y libertad, a partir de un compromiso con las culturas (Devalle de Rendo y Vega, 1998). A ello se lo conoce como educación intercultural.

La *educación intercultural* propone una mirada de la pluralidad cultural como una riqueza que aprecia el mundo de lo humano en el mundo de la cultura, su pluralidad de expresiones a las que valora hasta con una sobreestimación. Intenta recuperar y visibilizar esta multiplicidad de sentidos, representaciones, expresiones y prácticas, especialmente en los contextos de enseñanza y de aprendizaje, significándola desde el enlace de los conceptos de semejanza y diferencia, con un objetivo que enriquece y amplía las construcciones del mundo escolar y de la vida.

No borra ni disimula las diferencias, al contrario, las hace visibles, porque no sustenta ni la homogeneidad ni la hegemonía. Lo que hace es reconocerlas en sus manifestaciones genuinas. Como sostiene Sagastizábal, de lo que se trata es reconocer las diferencias para, desde el respeto y su comprensión, construir un “diálogo” a partir de las semejanzas (2006: 44-53). Ello implica cimentar este “diálogo intercultural” instaurando códigos comunes que enriquezcan los lazos comunicativos, aceptando las diferencias y acercando las similitudes para compartirlas.

Este proceso integracionista plantea

la necesidad de este enriquecimiento a través de la diversidad y la multiculturalidad, a partir de la necesidad de comunicarnos, de diversificar los códigos, empleando aquellos que sean significativos para el otro, reconociendo todo lo que se puede decir, expresar, a través de la música, del baile, de la pintura, del arte, de la computadora, lenguajes tan importantes en la vida cotidiana (Sagastizábal, 2006: 75-76).

En esta misma línea de pensamiento, el planteo freireano que sostiene la *unidad en la diversidad o igualdad de las diferencias*, supone que todas las personas, sin distinción de clase social, género, cultura o edad tengan derecho a una educación igualitaria. La diversidad supone que no sería la meta sino el camino para llegar al verdadero objetivo que es la igualdad social impidiendo que esta se desfigure en homogeneidad o hegemonía (Freire, 1997).

Freire (1997) trabaja su planteo de la *unidad en la diversidad* como el camino para reconocerse dentro del conjunto social, trabajando las semejanzas entre si y no solo las diferencias. La unidad en la diversidad permite superaciones de las contradicciones para construir una democracia sustantiva y radical. Camino largo y difícil pero indispensable donde las “minorías” en contradicción con la única mayoría, la dominante, originen un campo de luchas sostenidas en una educación concientizadora que potencie la problematización como estrategia para la construcción de conocimiento a partir de la comunicación de las intersubjetividades de los grupos y comunidades que, en definitiva, constituirán la unidad de lo diverso (Vogliotti, 2007).

El hecho de la búsqueda de la unidad en la diferencia y la lucha por ella como proceso, significa el comienzo de la creación de la *interculturalidad*. La lucha por la unidad en la diversidad es una lucha política que implica la movilización y la organización de las fuerzas culturales en el sentido de la ampliación, profundización y superación de la democracia puramente liberal y construcción de ciudadanía (Vogliotti y Juárez, 2012: 147-148).

Freire (1997) plantea la cuestión de la unidad en la diversidad de las luchas por la construcción de un mundo humano, una democracia expansiva que alcance las diferentes dimensiones histórico-culturales de la existencia humana, y consecuentemente los problemas de la producción del conocimiento y el desarrollo cultural e intelectual.

Freire (1992; 1993) señala las exigencias de un diálogo entre las culturas (interculturalidad) a través del debate acerca de los problemas de la pluri/ multi/ inter/transculturalidad y la participación de la educación como actividad y proceso críticos, en la constitución de sociedades más democráticas y justas. La multiculturalidad no puede existir “como un fenómeno espontáneo”, sino tan sólo

si es “creado, producido políticamente, trabajado” desde el conocimiento crítico y colectivo para construir la trama que ubica a todos en el conjunto social.

En este mismo sentido, Walsh entiende a la interculturalidad como la posibilidad de diálogos entrelazados de las culturas, como proyecto que se apoya pero va más allá de lo educativo para pensar en la construcción de una sociedad mejor, “desde un proyecto amplio y abarcativo, político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, con justicia y democracia” (2009:2).

Por eso, para lograr la integración, desde el reconocimiento de la multiculturalidad, necesariamente es necesario que los sujetos, grupos y comunidades, transiten hacia la interculturalidad.

2. La presencia del “nosotros”, los que están acá.

Características de la comunidad argentina

El “nosotros” en este contexto, está constituido por padres y madres de nacionalidad argentina que envían los niños a la escuela en dónde asisten los de la comunidad boliviana. Estos padres y madres residen en la comunidad barrial Cola de Pato de la ciudad de Río Cuarto, a la que pertenece también la escuela. Esta comunidad se encuentra en una zona periférica, en un espacio físico delimitado por la circunvalación de las rutas que marcan el égido de la ciudad, en el noroeste de la misma. Es un barrio pobre, con calles de tierra, con casas de diferentes materiales y con servicio de electricidad y agua corriente.

En general, son familias que cuentan con bajos ingresos, casi siempre aportados por los hombres, cuyos trabajos se caracterizan por la escasa estabilidad laboral y el desempeño de ´changas`. La mayoría de las mujeres son amas de casa y no trabajan fuera del hogar. Si bien todos están escolarizados, la gran mayoría acredita el primario, completo o incompleto y muy pocos alcanzaron a cursar los primeros años del nivel medio, siendo las excepciones los que alcanzaron a completar el nivel secundario, aunque no se hayan recibido porque adeudan materias. Casi todos se encuentran beneficiados por los Planes Sociales: Jefes o Jefas de hogar o la Asignación Universal por hijos.

Las edades de los padres y madres entrevistados se ubican en la franja entre 25 a 50 años, la composición familiar es heterogénea: hay familias con un solo hijo (las menos), pero hay otras que tienen hasta 6. En el grupo entrevistado, el promedio de hijos por familia es alrededor de 3 o 4.

Con respecto al origen social y cultural de los padres y madres, muchos de ellos provienen de los pueblos de la región o de ciudades mayores y han migrado a esta localidad en busca de mejores condiciones laborales y de calidad de vida. En su mayoría, utilizan el sistema público de salud y todos han elegido mandar a sus hijos a la escuela pública del barrio, sobre todo porque ellos asistieron a ella y porque está cerca de su lugar de residencia.

Se percibe que la elección del establecimiento educativo no juega un rol importante para ellos; en general no se plantean demasiado los criterios de elección por no disponer de recursos materiales y sociales que les permitan moverse mejor en el sistema escolar, (Gómez Schettini, 2007) en todo caso en la decisión pesa el haber ido antes (padres) a la escuela y porque está cerca de su residencia.

La apariencia del barrio hace pensar que estas familias no sólo comparten un territorio, sino además sus experiencias de la vida cotidiana, desde el “ser vecinos”.

3. La presencia de “ellos”, los que vienen de allá.

Características de la comunidad boliviana

“Ellos”, en este contexto son los integrantes de la comunidad boliviana. El asentamiento de esta comunidad en nuestro país se vincula a una búsqueda de bienestar económico y social promovido por cierta demanda laboral y la mejora en las condiciones de vida que Argentina les brinda.

Las actividades laborales que ellos realizan se caracterizan por ser forzosas, implicando extensas jornadas laborales: en el caso de las mujeres, con los niños cargados a sus espaldas, se dedican al cultivo y cosecha en huertas, quintas, al trabajo doméstico, mientras que los hombres trabajan en la construcción y el horneado de ladrillos. Actividades que por lo general resultan precarias, mal remuneradas o fuera de las reglamentaciones del trabajo por ley.

La relación que los bolivianos establecen con el medio natural refleja, en gran medida, estrategias socio-familiares y económicas específicas, que cobran significado en el contexto de cada proyecto migratorio individual, es decir: posibilidades de retorno, expectativas de residencia permanente, acceso a la propiedad, trayectoria socio-ocupacional, entre otras.

Las condiciones de vida de los bolivianos y bolivianas que se dedican al trabajo de cultivo y a las construcciones en la ciudad, se vinculan a la pobreza y se expresan en viviendas deficitarias, condiciones habitacionales de hacinamiento, inseguridad

laboral y jurídica, acceso precario e ilegal a las tierras donde se asientan, dificultades en el acceso, cultural, simbólico y geográfico a las instituciones sanitarias, como necesidades básicas para el mantenimiento y preservación de su salud.

Esta comunidad se enfrenta, en el contexto que estudiamos, a algunos problemas como la discriminación, la exclusión, la precarización laboral y las bajas retribuciones que atraviesan sus condiciones de vida y trabajo. Sus casas son precarias y en algunos casos no reúnen condiciones suficientes de higiene, protección y seguridad.

Pese a ello y atraída por algunos logros económicos de algunos grupos, la inserción educativa y la atención sanitaria gratuita para todos, en la ciudad de Río Cuarto la inmigración boliviana fue aumentando en los últimos años asentándose en toda la zona del cinturón verde y los hornos de ladrillo ubicados en el sector oeste de la ciudad.

La mayoría tienen nivel primario incompleto y también hay padres y madres analfabetos. Algunos están indocumentados. Por la apariencia acerca de cómo viven, se observa una cierta cohesión entre los miembros de la comunidad y entre las familias que tienen un promedio de entre dos y cuatro hijos.

4. Una escuela “doble bandera”: contexto de encuentro entre “nosotros/ellos

La escuela, objeto de reflexión de los talleres con las madres y maestras de este estudio, es una escuela urbano-marginal ubicada en la periferia oeste de la Ciudad de Río Cuarto (Córdoba), situada en un sector aledaño a un barrio residencial y a asentamientos ubicados en las costas del Puente Islas Malvinas y pertenece a la Comunidad Barrial Cola de Pato.

Cercano a esta zona, funcionan hornos para la fabricación de ladrillos, lugar en donde viven y trabajan varias familias de nacionalidad boliviana.

Debido a la cercanía, esta población es la que concurre a la escuela. Consecuente con una política institucional integracionista, presenta la particularidad de ser una escuela de “doble nacionalidad” al conformarse su alumnado en mitades por niños

argentinos y niños bolivianos. Para representar esta multiculturalidad, se izan diariamente las dos banderas de los países de procedencia del alumnado.

Desde el comienzo del asentamiento migratorio en el lugar en los años comprendidos entre 2005-2007 y a las primeras concurrencias de los niños, la escuela ha mantenido una política de inclusión mayoritariamente sostenida por el equipo de gestión y el conjunto de docentes comprometidos con una tarea educativa integracionista, no sin resistencias por parte de algunos actores, principalmente de madres y padres del lugar. En este sentido, desde 2008 la escuela desarrolla el Proyecto que en sus inicios se denominó “Unita cultura”, porque se entendía que los niños bolivianos debían integrarse a la cultura del lugar; en tanto actualmente al Proyecto lo denominan “Muchitas culturas”, porque las actividades reflexivas desarrolladas en el marco del mismo aportaron al reconocimiento y valoración de la diversidad cultural del alumnado. Esta iniciativa sustentada en los principios de tolerancia, respeto y no discriminación promueve la valorización de los símbolos como aquellos que nos representan en el mundo.

La fecha “12 de Octubre” (Respeto a la diversidad cultural) es una de las efemérides más y mejor festejadas en la escuela: se promueve la presencia de las dos banderas, la argentina y la boliviana y se cantan los himnos de cada país; los niños participan de manera integrada en expresiones (cantos, bailes, dramatizaciones) propias de cada cultura y también en creaciones de conjunto. La idea que promueve la escuela *es ser todos, no unos y otros, ser nosotros*. En este mismo sentido, hay muchos términos como “unita”, “doscito” y otras palabras de origen quechua que los niños bolivianos las mantienen en su lenguaje cotidiano y que también son compartidas por los niños argentinos. La directora de la escuela al respecto expresa:

“(…) tenemos un proyecto que se trabaja en la escuela, a raíz de esto tenemos una fiesta el 14 de octubre (fiesta de la interculturalidad), donde vemos cosas que tenemos en comunes o no, cosas que nos caracterizan, cosas diferentes, comunes como podemos compartir (...)” (fuente: Foglia y Morales, 2013).

Para profundizar estos lazos integracionistas, la escuela sostiene como núcleo de su tarea educativa la idea de *“Reconocernos tan diversos como somos y en definitiva, respetarnos como somos”*, en este sentido una de las docentes expresa:

“Ese es el objetivo y eje que atraviesa la escuela. Esto empezó a hacer que comenzáramos a relacionarnos de otro modo” (fuente: Foglia y Morales, 2013).

En relación a los lenguajes contribuyó mucho la elaboración conjunta de un diccionario, compuesto por palabras que se recogieron a través de entrevistas y encuestas a las familias para indagar acerca de la escritura y la semántica. Al respecto otra docente expresa:

“Compartir el lenguaje... cómo se escribe esto o aquello, hizo que se comenzara a interactuar con el juego de palabras que atraía a todos... y los niños se sentían visibilizados y fuimos mejorando poco a poco en nuestra convivencia” fuente: Foglia y Morales, 2013).

El objetivo que se plantea la escuela es avanzar de una *co-existencia multicultural* a un diálogo entre culturas, a una *interculturalidad*.

Así los expresan la directora y algunas docentes:

“(...) la escuela es por este rasgo que se caracteriza, por esta doble nacionalidad. Si hace desde varios años que tenemos un mayor ingreso de niños de origen Boliviano o hijos de padres provenientes de Bolivia, hijos nacidos acá en Argentina. Es como la primera generación nacida acá en Argentina” (Directora; fuente: Foglia y Morales, 2013).

“(...) y ellos participan mucho de los actos. Y en muchos actos nosotros hemos participado en el de ellos, y ellos han participado en el nuestro. Por ejemplo el “Día del Estado Nacional de Bolivia”, y ellos en el nuestro 25 de mayo, 20 de junio, ahora el 9 de julio, compartimos los himnos, las banderas, incluso tenemos documentos de ellos. Esta escuela se ha ocupado mucho de la Comunidad Boliviana, no solamente darle lugar. Hace dos años las chicas hicieron relevamiento en la zona y ahí se ve todo el contexto que ellos tienen, incluso estoy haciendo una encuesta y casualmente he hecho varias, y si... tienen cierto modo de vida diferente a los nuestros, pero son sus modos de vida que nosotros respetamos y ellos respetan lo nuestro (...)” (Docente; fuente: Foglia y Morales, 2013).

Se advierte cómo la institución está comprometida con una multiculturalidad promoviendo actividades que permiten compartir rasgos y actividades propias de cada cultura con interés de integrarlas, de “hacerlas dialogar”.

Se podría pensar que lo que se promueve y sucede en esta escuela en términos de una “interculturalidad crítica” busca el desarrollo y creación de comprensiones que no solo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también, alientan la creación de “otros” modos de pensar, ser, estar, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras geográficas y jurídicas en una convivencia auténtica (Foglia y Morales, 2013).

Algunas expresiones de las docentes refuerzan esta idea:

“Una de las cosas que recuerdo fue la fidelidad a la bandera que ellos realizaron. Y para este evento ellos tuvieron que venir muy bien arreglados, cambiados, limpios. Y uno de los alumnos Fernando me dice: mira: “Me puse la camiseta de Argentina”. Ver eso como quieren, a su patria” (Docente; fuente: Foglia y Morales, 2013).

“El año pasado tuvimos la alegría que nos invitaran como institución a participar de la fiesta de la independencia de Bolivia, fuimos con la bandera y lo bueno de esto fue que la situación fue abierta, no se pidió que fueran tales chicos, y lo bueno de esto que muchos papás

argentinos fueron a acompañar a sus hijos y a la bandera” (Directora; fuente: Foglia y Morales, 2013).

5. La multiculturalidad desde las representaciones docentes

Un estudio acerca de *“Representaciones docentes sobre padres y alumnos de sectores urbano- marginales”*, realizadas por Foglia y Morales (2013) revela que, con respecto a las desigualdades que puedan existir entre los alumnos, los imaginarios de los docentes entrevistados en ese trabajo se encuentran divididos en diversas opiniones: por un lado, algunas maestras refieren a una indiferenciación entre los alumnos argentinos y bolivianos.

“(…) y eso de la diferencia entre bolivianos y argentinos no, no, no. Son todos iguales, son seres humanos, y eso es una etiqueta puesta. Las nacionalidades no hacen las diferencias, el ser humano es siempre uno. Lo que nos determina como persona y de lo que estamos condicionados y determinados es lo “cultural-económico y social (…)” (Docente; fuente: Foglia y Morales: 2013).

En estas expresiones se puede entender que para algunas docentes “los niños son iguales”, no hay diferenciaciones entre ellos, aunque algunas sí reconocen una mayor participación de los padres bolivianos antes las diferentes convocatorias y demandas de la escuela y un mayor involucramiento en las cuestiones institucionales. Este grupo de docentes parece sustentarse, implícitamente, en un discurso atravesado por un ideario de “igualdad de oportunidades”, de ver la igualdad entre todos sus alumnos y alumnas más allá de la diversidad de nacionalidades y culturas (Foglia y Morales 2013).

Pero también, por otro lado, hay docentes que plantean la existencia de diferencias culturales manifiestas en la cotidianeidad de las interacciones en la institución escolar, y asumen una actitud evaluadora y de desaprobación con respecto a algunos comportamientos que refieren a expresiones culturales diferentes.

Sin embargo, la mayoría de las docentes, con respecto a las normas institucionales, reconocen que los niños bolivianos asumen actitudes más adaptadas que los niños argentinos, de mayor consideración y respeto.

Asimismo las mismas docentes insisten en destacar a las familias de niños y niñas bolivianos por su compromiso con la institución escolar:

“el contexto social y familiar es distinto en su forma de enseñar con respecto a la familia boliviana de la argentina” (…) *“los niños bolivianos son de familias que me parece que tienen un sentido de lo que es la educación muy fuerte, son familias muy comprometidas con la escuela”* (Docente; fuente: Foglia y Morales).

Puede inferirse de estas expresiones docentes que no piensan lo mismo de los alumnos y alumnas de familias argentinas; podría interpretarse que para éstas la escuela no tendría el mismo valor o que el sentido de educación y compromiso hacia la institución escolar no sería tan fuerte, considerando la responsabilidad o involucramiento que asumen antes sus convocatorias y demandas.

Las autoras interpretan que los imaginarios de los docentes dan cuenta de lo expuesto por Feldsberg (en Elichiry, 2004) en cuanto a que las representaciones no pueden ser separadas del reconocimiento de la existencia de diferencias socioculturales. Algunas de las representaciones analizadas llevan implícitas una valoración sobre la cultura boliviana, ejemplo de ello es cuando las docentes mencionan algunos rasgos de los alumnos de esta población, como *“las nenas son más calladitas”*; *“el niño boliviano es más sumiso, muy respetuoso, habla menos”* *“son muy parcos”*, *“no son muy expresivos”*; *“estos niños jamás se van a quejar”* *“jamás te van a faltar el respeto”* (Foglia y Morales, 2013).

Considerando los estudios realizados por Feldsberg (en Elichiry, 2004) con docentes de alumnos de población boliviana, las autoras expresan que muchas veces, las denominaciones vinculadas a la *“lentitud”*, *“silencio”* o *“respeto”* podrían estar siendo resignificados de acuerdo a las propias representaciones o preconceptos de los docentes. Expresiones de entrevistas como las que siguen, pueden ejemplificar estas apreciaciones:

“(…) Diferencia haber puede ser que los bolivianos son más callados, más reservados pero ellos responden de la misma manera. La otra diferencia que vas a encontrar es que estos niños jamás se van a quejar o van a faltar a la escuela, van a venir y te van a preguntar 500 veces pero ellos jamás te van a faltar el respeto (...)” (Docente; fuente: Foglia y Morales).

“(…) Si hay diferencia? Si, si en general el niño boliviano es más sumiso, muy respetuoso, habla menos y también dentro de los niños de la comunidad boliviana hay quienes se integran más y quienes no, (...) y hay otros que hacen años que están en Argentina y como que ya están un poco más argentinizados. Pero en general hay diferencias, porque el contexto social y familiar es distinto en su forma de enseñar con respecto a la familia boliviana de la argentina, lo que yo veo es que las nenas son más calladitas y se enfocan en sus cosas (...)” (Docente; fuente: Foglia y Morales).

“(…) los niños bolivianos son de familias que me parece que tienen un sentido de lo que es la educación muy fuerte, son familias muy comprometidas con la escuela, a mí los que me han tocado en estos años son los que siempre traen las cosas, cumplen con todo, son vacunados, van al dentista, tienen la ficha médica, se les pide algo y lo traen están permanentemente a pesar de que ellos son muy parcos y no son muy expresivos(...)” (Docente; fuente: Foglia y Morales).

En coincidencia con las autoras, se reconoce que muchas veces, desde la centración en la propia cultura como referente, los estereotipos con que se aprecian ciertos comportamientos o actitudes colocan a los otros en un lugar de inferioridad o

subestimación (lentitud= falta de inteligencia; silencio o respeto= inhibición, temor, o timidez), cuando en realidad, se ha significado desde el prejuicio, sin conocimiento o interpretación objetivada de las intenciones de las acciones que se analizan y mucho menos considerando la relatividad de una cultura.

6. La multiculturalidad desde las representaciones de los padres y madres

En los talleres que desarrollamos en el marco de nuestra investigación, con padres y madres de nacionalidad argentina, en relación con la relación entre la escuela y la comunidad boliviana, algunos sostienen una fuerte diferenciación a partir del lenguaje que utilizan los niños y atribuyen a su ingreso, un cambio no favorable por parte de la escuela; su desacuerdo con el nivel de atención ofrecido desde la escuela para la integración de los niños y lo vinculan con un 'descuido' hacia sus propios hijos, cuestionando la capacidad de la institución para hacerse cargo de esta heterogeneidad y además, responsabilizándola por no cumplir del todo con los objetivos educativos. El siguiente diálogo que tuvo lugar en el primer taller que compartimos "*¿Qué pensamos y qué esperamos de la educación para nuestros hijos?*", releva esta apreciación:

"Mamá Lorena: (...) para mi esta escuela tuvo un cambio rotundo que fue abrir la escuela, el espacio a la comunidad boliviana, se apuntó a que bueno vamos a prestar atención a los bolivianos que no se le entiende cuando hablan, y al final si vamos a prestarle atención pero ¿y los nuestros?"

Coordinadora Paula: vos decís que se enfocaron en la comunidad boliviana y descuidaron la comunidad de alumnos...

Mamá Lorena: al integrar la comunidad boliviana fue como que...

Madre Silvina: aparte en el colegio allá van bolivianos, van gitanos, todo...

Madre Verónica: no vez que allá ya se canta el himno todo, tienen ceremonia boliviana y argentina

Madre Lorena: creo que es de Río cuarto, porque le dieron el premio a la directora, por el día de la mujer, en reconocimiento a la integración que hizo con la comunidad boliviana, creo que es la escuela que más apunta a eso.

Coordinadora Paula: ¿vos no estás de acuerdo con eso?

Madre Lorena: no. si considero de la integración, todo, pero...

Madre Verónica: y aparte los bolivianos no respetan el himno de nosotros, porque yo he visto que no cantan siquiera".

De los diálogos puede inferirse que algunas madres no comparten el sentido integracionista que tienen la escuela, al menos desde la dialéctica que propone la interculturalidad. Si bien para algunas puede ser aceptable, consideran que la integración se debiera realizar unilateralmente desde el aprendizaje de "nuestra"

cultura por parte del inmigrante, después de todo “son ellos que vienen a nuestro país”, no es al revés, como lo manifiestan las siguientes expresiones:

“Madre Lorena: pero aparte, ellos vienen a nuestro país, entonces que aprendan nuestra cultura, no veo la necesidad de que haya un espacio para aprender a hablar en quichua, o que haya que hablar en quichua.

Madre Soledad: pero, ¿viste que las maestra prefieren que aprendan como hablan ellos!”

Resulta muy llamativo que este grupo de madres exprese estas concepciones contradictorias con respecto a esta modalidad inclusora “doble bandera”. En primer lugar, por un lado, porque cuando son interrogadas acerca de lo que espera que la escuela le enseñe a sus hijos, ellas manifiestan fundadamente que lo más importante es que aprendan valores, respeto hacia los demás, paciencia y tolerancia hacia los otros niños que “son diferentes”, “hacerse de amigos” porque esas relaciones duran toda la vida; y por otro lado, cuestionen con implícitos de rechazo, la tarea de promoción de esos valores, actitudes y comportamiento para integrar a los niños bolivianos en la escuela. En segundo lugar, por un lado, reconocen que la escuela tiene una actitud de apertura y es favorecedora del ingreso de sujetos portadores de una cultura diferente, y por el otro lado, perciben a la cultura boliviana como una amenaza o como una limitación que hace que todos los alumnos y alumnas se atrasen o “bajen de nivel” para estar a la altura de “los bolivianos” que se incorporan en cualquier momento del año, a la medida que van llegando a la comunidad. En tercer lugar, las madres critican duramente a las decisiones de la escuela cuando sus hijos son sancionados, suspendidos o trasladados a otras escuelas por causas de violencia ejercida hacia los compañeros, argumentando que son medidas discriminatorias en un doble sentido, porque los separan de los grupos a los que pertenecen y porque deben incorporarse a otras instituciones en dónde el nivel social es distinto; pero por otro lado, no terminan de aceptar el ingreso a la escuela de niños bolivianos que observan un comportamiento adaptado y en general responden adecuadamente a las normativas institucionales.

Estas concepciones de las madres contrastan significativamente con las que mantienen los mismos niños que manifiestan, casi todos, en sus representaciones y comportamientos una actitud abierta, de aceptación y compañerismo. Ante la pregunta *¿Cómo fue receptada en la comunidad educativa el trabajo de la escuela a partir de la apertura y consideración de la diversidad cultural?* en el segundo Taller *“Dialogando sobre la educación y la escuela con madres y maestras”* realizado en el marco de la IAP, la directora expresa:

“(…) yo siempre digo esto, yo voy a responder desde lo que yo he escuchado con mis oídos y he visto con mis ojos, no voy a decir me dijo fulano que vio. Desde los chicos, creo que han

evolucionado y progresado muchísimo en esto, en el respeto a lo diverso, al otro, pero no solo al que es de otra nacionalidad, entre ellos, en el respeto. Creo que ellos han evolucionado mucho en la escuela, situaciones de que alguien sea realmente intolerante o que no respete a otro porque piensa distinto no hay. Si eso se da, enseñada se reflexiona. Y desde las familias yo la verdad, los veo compartir y estar también en los actos, cuando se los invita los he visto compartir sin ningún problema e interactuar, que antes eso como que no pasaba. Quedábamos uno por un lado, otro por el otro. Por supuesto que por ahí se da... yo recién la veía a ella que no se animaba a hablar, pero porque no se animaba, porque esta esto hermoso. Claro, este temor por ahí, si lo que digo va estar bien, siempre va estar bien.

(...) Nuestra escuela por ejemplo enseña algo tan importante, como es la convivencia en la diversidad, que no es poco en nuestra época, enseñar a convivir en la diversidad. De hecho es una escuela, que está siendo mirada desde otros lugares con buenos ojos a través de eso. Y eso también es obra de ustedes, porque la escuela es lo que... Ana (una coordinadora), vos decías en un comienzo 'la escuela la hacemos todos, los docentes, los niños, las familias. El resto de la gente, que viene por la escuela y que no es ni docente, ni papá de la escuela, ni familia, pero que también está. Eso es lo que es la comunidad educativa. Porque hay tantos casos que se han ido..., yo sé que hay muchas cosas por hacer... Pero, hay muchas cosas que por ahí esta bueno mirarlasy decirlas.

La IAP que se está realizando, aún no ha desarrollado talleres o encuentros para trabajar con las representaciones que sostienen los padres y madres bolivianos con respecto a la integración, aunque a juzgar por sus comportamientos en relación a la escuela y el de sus hijos en el contexto escolar y por las concepciones fundadas de las docentes y directora, podría anticiparse que apoyan explícitamente la política institucional fundamentada en la interculturalidad.

Desde un discurso que recoge críticamente la experiencia concreta, la directora rescata la tarea de "atención a la diversidad" sintetizando el concepto de escuela como una construcción social compartida por todos los miembros de la comunidad educativa, configurándola como una trama material y simbólica que integra las diferencias y las similitudes en significados y representaciones compartidas, condicionantes y orientadoras de comportamientos y actitudes vinculados con la aceptación, la tolerancia, el respeto mutuos; con el afán de vivir y disfrutar plenamente el desafío de enseñar y de aprender en un contexto signado por la riqueza de la multiculturalidad que al provocar el diálogo entre las diversidades produce integraciones más complejas contribuyendo a ampliar las miradas, los referentes y perspectivas, desde los cuales se aborda al mundo con un pensamiento más sólido y fundado, más objetivado y más seguro para guiar acciones de cambios superadores. En definitiva, ofrece una mejor formación concretando el sentido de la educación intercultural.

Esta concepción de interculturalidad genera un potencial transformativo muy importante, en la medida que su construcción se sustente en la convicción del

colectivo escolar, como concepto orientador de las prácticas curriculares e institucionales. Y ese es una condición fundamental para superar los modelos hegemónicos (que invaden a anulan desde un fin de dominación) o las perspectivas teóricas que, aunque elaboradas rigurosamente desde la academia, resultan descontextualizadas frente a las problemáticas que viven cotidianamente las escuelas en sus dinámicas internas y en interacción con su contexto.

Coincidimos con Walsh (2006) cuando enfatiza la importancia de que estos constructos teóricos constitutivos de las políticas tienen que ser producidos por los sujetos implicados para que representen su genuina significación y la carga de sentido e impidan el dominio ideológico por parte de intereses hegemónicos vigentes desde lo conceptual.

7. Reflexiones críticas sobre el devenir de un encuentro nosotros/ellos desde la “unidad en la diversidad”

Una mirada crítica a los desarrollos logrados en estos años en la escuela y comunidad estudiados, revelan importantes contribuciones de las tareas de inclusión escolar y social. Los directivos y docentes, aunque no es su totalidad, comparten principios sobre los cuales apoyan su tarea de enseñanza desde un currículo compartido que avanza en su finalidad integradora. Sin embargo, quedan planteados algunos interrogantes en relación a la participación del conjunto de los docentes de la escuela.

En relación a los padres y madres de la comunidad argentina, si bien se infiere una concepción más o menos compartida acerca de la importancia de la interculturalidad para lograr la inclusión educativa y se valora significativamente lo que hace la escuela en este sentido, las dudas también se plantean en referencia a las críticas y resistencias que plantean algunos padres que, en el fondo, no acuerdan en esa política, más allá que adhieran de manera explícita.

Con respecto a los padres y madres en su conjunto, sólo en ocasiones puntuales se favorece el acercamiento de las distintas comunidades, sin embargo las incógnitas podrían plantearse en relación al tipo de interacciones y comunicaciones que se concretan en los encuentros; acerca de cómo se viven y mantienen en el tiempo; cuáles son las motivaciones que alientan (o no) a una participación escolar y en

otros contextos y de la incidencia que tienen en la formulación, desarrollo y evaluación curricular, considerando que además del marco intercultural, el currículo, en términos de los procesos de enseñanzas y de aprendizajes, es el que le otorga razón de ser a la escuela. La pregunta también podría orientarse hacia la continuidad de las experiencias educativas integradoras superando las fronteras físicas de las aulas, en clara extensión e interacción con el medio.

Desde el punto de vista curricular: las tareas que se plantean aportan significativamente a una lógica de inclusión a partir de las efemérides, de cuestiones relativas al lenguaje, de expresiones artísticas y de costumbres propias de las culturas, pero también caben preguntas acerca de la transversalidad de estos temas en los distintos ciclos del nivel, los necesarios desarrollos disciplinares desde los cuales pueden ser abordados y su vinculación con problemáticas relevantes de la vida cotidiana y social de la actualidad, sin que falten en los planteos las dimensiones políticas, socio-históricas y éticas.

Considerando estos aspectos, estaríamos en condiciones de reconocer los importantes avances que ha realizado la escuela, al mismo tiempo de continuar con la problematización desde la apropiación de los interrogantes que fuimos planteando.

Sin dudas se ha avanzado mucho, pero aún es mucho muchos más lo que queda por hacer, por el inacabamiento inherente a los procesos socio-culturales sobre los que se sustenta la educación.

En este sentido, la educación intercultural plantea a la escuela múltiples desafíos. Quizá el primero, es profundizar su política a partir de la participación y acuerdos básicos acerca de lo que se signifique como "diálogo entre las culturas" sobre la base de que de la formación que se reciba en ese marco, se generarán comportamientos que podrán ser generalizados de manera inmediata o mediata en las incursiones de los sujetos en los diferentes contextos socio-culturales. En esta discusión, no pueden estar ajenos sus constitutivos en el marco de las políticas, las relaciones de poder y empoderamiento, el alcance de la educación popular y los aportes de la educación a una democratización permanente de las instituciones y prácticas personales y sociales en vistas a una transformación radical de la sociedad.

Un segundo cuestionamiento podría interpelar a un proceso de reflexión sistemática de todos los actores implicados para valorar los progresos en la dirección esperada o reformularla cuando lo perseguido ya no tiene sentido o se aleja por los procedimientos y prácticas que obstaculizan, limitan o distorsionan la marcha hacia según las intenciones compartidas. Una mirada metacognitiva con “vigilancia epistemológica y política” de los procesos constituyen reaseguros para propuestas de cambios o re-direccionamientos.

El tercer aspecto puede estar vinculado a la formación de los docentes participantes. En nuestros contextos, estas problemáticas multiculturales con los rasgos que las caracterizan en la actualidad, son muy recientes, por lo cual la formación que disponen los docentes se centra básicamente en el campo conceptual con apoyo en fuentes provenientes de otras realidades y siendo limitada en el campo experiencial de las instituciones educativas. Esta situación interpela, no sólo al planteo y proyección de innovaciones educativas integradoras, sino especialmente la generación de teorías, de conocimiento a través de la investigación para retroalimentar los marcos referenciales de los docentes y facilitar las reconstrucciones de prácticas educativas sustantivas y contextualizadas que promuevan el pensamiento crítico dialectizando lo local-regional con lo global. Se trata de una formación atravesada por intenciones integracionistas, en contra de un pensamiento único, que no disimule ni borre las divergencias y oposiciones, sino que sea capaz de construir en colectivo síntesis superadoras. Formación que se pretende pueda ser reconstruida en las prácticas con los alumnos.

Por último y sin pretender agotar la agenda de prioridades en atención a la problemática que estudiamos, el planteo a nivel de las políticas locales y jurisdiccionales que promuevan las propuestas institucionales con una mayor ampliación y cobertura en las escuelas. La consecución de estas ideas, conllevaría a un replanteo de las funciones educativas de las escuelas, a la construcción de nuevas organizaciones desburocratizadas, a cambios curriculares fundamentados en un pensamiento crítico, inclusor y democratizador y a la revisión de las prácticas docentes y metodologías de enseñanza, que sin descuidar la rigurosidad y solidez de los conocimientos disciplinares, promueva aprendizajes significativos sobre problemáticas de relevancia social y con la incorporación creativa de las

nuevas tecnologías de la información y comunicación. Se trataría de constituir redes interinstitucionales que conecten a las escuelas desde una interactividad comprometida y sostenida en el tiempo y desde el reconocimiento y valoración de la interculturalidad en la reconstrucción de los objetivos de la educación.

Si esto fuera así, la escuela en su conjunto dejaría de constituirse en un factor más de desigualdad social y se acercaría más a ofrecer igualdad de oportunidades educativas para que los menos favorecidos y los “diferentes” dispongan de oportunidades semejantes y se contribuya a un proceso de disminución de las brechas sociales que caracterizan nuestra realidad.

El concepto de Freire (1997) referido a la “*unidad en la diversidad*” se apoya en la convicción política de que todas las personas tienen derecho a una educación igualitaria, sea cual sea su edad, género, clase, cultura, historia, situación. A través de la diversidad se llega a una situación de igualdad que no es homogénea, que hace posible vivir juntos y juntas en una verdadera igualdad que incluye el mismo derecho de toda persona o grupos a vivir de forma diferente, porque esto se logra con la interculturalidad.

En coherencia con estas ideas y el interés inclusor de la escuela, pareciera que el dilema inicial expresado en el título de este trabajo podría resolverse: “*no en la disyuntiva nosotros sin ellos ni ellos sin nosotros en una sociedad fragmentada, sino en la conjunción **nosotros con ellos** en la interculturalidad de una sociedad más justa*”.

Referencias

- Foglia, F. y Morales, L. (2013). *Representaciones docentes sobre padres y alumnos de sectores urbano marginales*. Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía. Dpto. de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Río Cuarto. Directora, Mgter. Ana Vogliotti, Co-directora, Dra. María Paula Juárez.
- Freire, P. (1992). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gómez Schettini, M. (2007). La elección de los no elegidos: los sectores de bajos ingresos ante la elección de la escuela en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. En Naradowski, M y M. Gómez Schettini. 2007. *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires: Educa.

- Sagastizábal, M. A. (2009). *Aprender y Enseñar en Contextos Complejos Multiculturalidad, Diversidad y Fragmentación*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Vogliotti, A. (2007) La enseñanza en la escuela: entre la igualdad y la diversidad. Un enfoque desde la Pedagogía de la política cultural. En *Revista Praxis Educativa*, Año XI, Nº 11 (84-94). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Vogliotti, A, y Juárez, M. P. (2012). *Glosario Freireano. Significados para comprender y recrear la teoría Paulo Freire*. Córdoba: Universitas-Sarmiento Editor.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad y Colonialidad. Perspectivas Críticas y políticas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En AAVV (2006). *Interculturalidad, descolonización y estado del conocimiento*. Buenos Aires: Editorial del Signo.