

## **Discursos y prácticas frente a la diversidad cultural. Experiencias en escuelas de Río Cuarto a las que asisten niños migrantes bolivianos.**

Maria Noelia Galetto

Universidad Nacional de Río Cuarto

Becaria doctoral de CONICET

noeliagaletto@hotmail.com

### **1. Presentación**

Río Cuarto, una ciudad ubicada a 200 Km al sur de la Provincia de Córdoba (Argentina), concentra una gran cantidad de migrantes de países limítrofes, mayoritariamente, de Bolivia. En la actualidad, la población boliviana reside, principalmente, en dos barrios de la ciudad: uno ubicado al oeste y otro situado en la zona norte. En consecuencia, los niños bolivianos y/o hijos de bolivianos<sup>1</sup> asisten a las escuelas públicas que están en aquellos barrios. A causa de esta situación, ambas instituciones educativas tienen una elevada matrícula de alumnos<sup>2</sup> pertenecientes a la cultura boliviana, por lo que, se las suele denominar como interculturales, ya que el término intercultural -en el ámbito educativo- refiere a aquellas escuelas que reciben población indígena o migrante de países 'pobres', porque la cuestión étnica se relaciona con lo indígena (Novaro, 2006).

En las escuelas interculturales de nivel inicial y primario de Río Cuarto, el encuentro o desencuentro con la diversidad cultural plantea la necesidad, principalmente a los directivos y docentes, por un lado, de abordar y discutir aspectos vinculados con la multiculturalidad e interculturalidad y, por otro, de cuestionarse y (re)pensar las prácticas educativas cotidianas. La diversidad, diferencia cultural y desigualdad social parecen ser problemáticas aún no resueltas completamente en la vida cotidiana de las instituciones educativas a las que concurren niños de diferentes culturas, etnias, nacionalidades y/o procedencias sociales.

En consecuencia, la presente ponencia tiene como propósito reflexionar sobre los discursos y prácticas de los actores escolares, que circulan frente a la diversidad cultural, en dos escuelas

---

<sup>1</sup> Se indica niños para referirse a *los niños y las niñas* e hijos para aludir a *los hijos y las hijas*. Esta forma de escritura responde a cuestiones estilísticas del texto. De ninguna manera se pretende negar la existencia de *ellas* y *ellos* detrás de categorías homogéneas y universales. Por el contrario, a lo largo del artículo se apunta a alejarse analíticamente de aquella noción.

<sup>2</sup> Este término alude tanto a *alumnos* como *alumnas*.

interculturales -que reciben alumnos/as migrantes bolivianos de primera, segunda o más generaciones- de Río Cuarto. Para ello, se recuperan los datos recolectados, por un lado, del trabajo de campo llevado a cabo en el año 2010 -en el marco de una etnografía- en un Jardín de Infantes y, por otro, de entrevistas semi-estructuradas realizadas, en 2012, a docentes y directivos de nivel inicial y primario de dos escuelas públicas de la ciudad. Ambas instituciones educativas reciben, desde hace varios años, alumnos migrantes bolivianos y/o descendientes de bolivianos. Algunas preguntas que guían el trabajo son: Frente a la presencia de la diversidad cultural<sup>3</sup> en los espacios escolares: ¿Qué discursos y prácticas circulan?, ¿Qué indicios de diferenciación cultural hay hacia los niños de otra cultura?, ¿Cómo son los vínculos y relaciones entre actores escolares de diversas culturas?

En cuanto a la organización de la ponencia, se puede decir que, en el primer apartado, se explican -brevemente- las cuestiones metodológicas; subsiguiente, se describen y analizan teóricamente los discursos y prácticas que circulan frente a la diversidad cultural en dos escuelas públicas de Río Cuarto, las cuales reciben alumnos migrantes bolivianos y/o descendientes de bolivianos. Y finalmente, se presentan algunas reflexiones sobre la temática abordada.

## **2. Discusiones metodológicas**

Para esta ponencia se recupera el trabajo de campo de dos investigaciones diferentes llevadas a cabo por la autora. Por un lado, del Trabajo Final de Licenciatura ‘La relación Nosotros-Otros en una institución educativa de nivel inicial multicultural de Río Cuarto’, se retoma el trabajo de campo etnográfico que se hizo durante el año 2010 en un Jardín de Infantes situado al oeste de ciudad de Río Cuarto. Por otro, se recuperan entrevistas semi-estructuradas realizadas a docentes y directivos de dos escuelas públicas interculturales de nivel inicial y primario de Río Cuarto; las cuales fueron realizadas en 2012 en el marco de una investigación titulada: ‘La conciencia intercultural de los dirigentes sociales. Claves para el diseño de medidas de intervención política y educativa de inclusión social de la población inmigrante en la ciudad de Río Cuarto’. Cabe destacar que a las diferentes instituciones educativas asistían niños migrantes bolivianos de primera, segunda o más generaciones.

---

<sup>3</sup> Si bien se entiende que los procesos de diversidad cultural y desigualdad social suelen ocurrir de modo relacionado, en estas investigaciones se colocó el acento en las cuestiones de diversidad.

### 3. Discursos y prácticas en espacios escolares caracterizados por la diversidad

En el contexto argentino actual -señala Novaro (2006)- las numerosas y variadas situaciones de fragmentación, segmentación y desigualdad que afectan al campo educativo conllevan a abordar y reflexionar sobre los procesos de diferencia, diversidad cultural y desigualdad social en espacios escolares interculturales. La autora distingue entre dos niveles de interculturalidad, uno descriptivo -que hace referencia a situaciones de asimetría, conflicto y discriminación que ocurren en el espacio educativo donde coexisten distintos grupos culturales, étnicos, etc.; denominado por muchos autores también como multiculturalismo. Y un nivel propositivo de interculturalidad -que alude a una situación que aún no existe pero que puede construirse, pensando en un encuentro igualitario y simétrico entre grupos de diversas culturas, basado en el diálogo entre diferentes posiciones y saberes (Novaro, 2006).

En la Ciudad de Río Cuarto hay algunas escuelas públicas de nivel inicial y primario que se caracterizan, entre otras cuestiones, por tener una elevada matrícula de niños migrantes bolivianos y/o descendientes de bolivianos. En estos espacios interculturales, la vida cotidiana se configura de un modo particular y los Otros culturales son considerados los niños y familias provenientes de Bolivia, un país limítrofe (Sinisi, 2007). En el presente trabajo se hace referencia, específicamente, a dos escuelas interculturales: uno de los centros educativos se ubica en la zona oeste de Río Cuarto (que se denomina como 'A'), y otro en la zona sur (que se identifica como 'B'). A continuación se presentan algunas categorías de análisis que surgieron del trabajo de campo realizado en aquellas instituciones entre los años 2010 y 2012. Al hacer referencia a los *discursos y prácticas frente a la diversidad cultural* de los docentes y directivos, en el Jardín de Infantes 'A', ellos reflejan, a través de las entrevistas y charlas informales, que cada cultura es única e irrepetible y, a su vez, que aquella noción está vinculada con las raíces de cada grupo. Por lo tanto, ellos reconocen que los sujetos si bien pueden tener algunas semejanzas, en definitiva, son todos diferentes. En relación con eso, tanto en nivel inicial como primario de las escuelas 'A' y 'B' se considera que la diversidad cultural debe ser respetada, tolerada, valorada y aceptada. Las palabras como 'respetar, aceptar, tolerar y valorar al diferente' -que se mencionan en los discursos de docentes y directivos- se enmarcan dentro de un enfoque de educación multicultural o de un nivel descriptivo de interculturalidad. Esta perspectiva, si bien respeta las particularidades de cada grupo cultural; encubre-desde la postura de Boivin, et al. (1999), Sinisi (2007) y Walsh

(2010)- las desigualdades e inequidades sociales que impiden a los diferentes grupos relacionarse de manera equitativa y plena en diferentes ámbitos, entre ellos, el educativo. Sin embargo, la postura de interculturalidad propositiva plantea que para lograr la convivencia entre personas y grupos de culturas distintas no es suficiente el respeto y la tolerancia sino que es fundamental el encuentro y la interacción entre culturas diferentes, partiendo de la constatación y el reconocimiento de la diversidad cultural, que debe ser vivida desde condiciones de igualdad (Quintana, 2010; Rubinelli, 2010).

A su vez, una minoría de las docentes pertenecientes al Jardín de Infantes 'A' menciona que las diferencias entre la cultura boliviana y argentina<sup>5</sup> son 'marcadas' por los adultos y no por los niños. Estos últimos, si bien son conscientes de que existen algunas diferencias entre sus compañeros -como la forma de vestirse, el vocabulario y, en algunos casos, su país de origen- interactúan y se relacionan unos con otros. Desde esta perspectiva, las docentes reconocen que entre los niños de ambas culturas no está presente la discriminación ni la exclusión. En una de las salas de nivel inicial de la escuela 'A', las relaciones entre los niños de diferentes culturas se caracterizan por el diálogo respetuoso, encuentro, interacción y comprensión mutua; algunas de las características claves de un enfoque de educación intercultural desde un nivel propositivo (Quintana, 2010; Rubinelli, 2010). En los testimonios de las docentes se hace mención a la importancia del intercambio entre los alumnos de diversas culturas, lo cual refleja lo que, desde una perspectiva de educación intercultural propositiva, plantea Quintana (2010) al decir que la institución educativa es un ámbito privilegiado de socialización donde existe la posibilidad de programar o planificar encuentros y experiencias que permitan el enriquecimiento mutuo entre sujetos de diversas culturas.

Al hacer referencia a las *actividades que se desarrollan para abordar la cuestión de la diversidad cultural*, en nivel inicial y primario de la institución educativa 'A' se aborda el tema de la diversidad por medio de prácticas cotidianas y proyectos institucionales específicos. La directora de nivel inicial comenta que, a partir del año 2006, se desarrolló un proyecto áulico con la finalidad de trabajar sobre la diversidad cultural que caracterizaba y caracteriza a dicha institución educativa. A partir de esto, se confeccionó un diccionario con palabras en quechua y su significado en castellano. Sin embargo, este proyecto no se llevó a cabo durante el año 2010 ya que, según la docente, el grupo de niños debía aprender, fundamentalmente, contenidos escolares vinculados con el área de lengua y matemática.

En nivel primario, durante el período 2007-2012, se llevó a cabo un proyecto que tuvo la intención de fortalecer el enfoque multiculturalista de educación y cuyo objetivo fue reconocer los valores de las culturas interactuantes para desarrollar el respeto por la diversidad cultural y favorecer, así, la convivencia escolar. Como se menciona en el objetivo del proyecto, se intenta promover una perspectiva multiculturalista y se habla del respeto por la diversidad (Domenech, 2006; Sinisi, 2007). En relación con eso, Sinisi (2007) piensa que, actualmente, tanto las políticas culturales como educativas han naturalizado y ocultado las relaciones asimétricas que se establecen respecto de la diferencia/diversidad, bajo la ideología del respeto y la tolerancia.

Si bien es un paso muy significativo el hecho que docentes y directivos hayan elaborado e implementado un proyecto institucional para abordar los procesos de diversidad cultural - presentes en el espacio escolar-, quizá, se podría avanzar un poco más y (re)tomar los aportes del enfoque de interculturalidad propositiva que no plantea sólo el reconocimiento y tolerancia del Otro, sino -también- el conocimiento, valoración, comprensión y transformación entre Nosotros y los Otros, en un clima de igualdad y simetría entre los actores escolares de diferentes culturas (Quintana, 2010; Rubinelli, 2010; Walsh, 2010). Cabe aclarar que en el marco del proyecto que se desarrolló en la escuela primaria se desplegaron diversas actividades como: talleres de sensibilización institucional con los miembros de la comunidad; confección de un diccionario quechua-español y de un cancionero con música típica de Bolivia; en los actos escolares se comenzó a cantar el Himno Nacional Boliviano y se incorporó el ingreso de la bandera de aquel país.

En nivel inicial y primario de la institución educativa 'B', los directivos mencionan que, si bien no se propusieron ni implementaron un proyecto institucional específico para abordar el tema de la diversidad cultural, ellos trabajan esa problemática a través de diálogos y explicaciones a los niños acerca de la importancia del respeto hacia el Otro, y sobre el conocimiento y valoración de las prácticas de la cultura boliviana; para evitar situaciones de discriminación. A través de las actividades mencionadas, los docentes y directivos -explican en sus entrevistas que-pretenden fomentar el respeto y la tolerancia hacia los niños y las familias bolivianas para favorecer la convivencia escolar en un clima de igualdad. Incluso, los directores señalan la necesidad e importancia de reflexionar sobre las visiones que se circulan

en torno a la otredad<sup>4</sup> y las prácticas cotidianas. En los discursos del personal directivo también se hacen presentes palabras como respeto y tolerancia -rasgos de un enfoque multicultural. En este caso, lo importante es que aquellos actores escolares no naturalizan ni consideran 'obvias' las situaciones en las que el Otro es discriminado y excluido sino que trabajan-desde el diálogo- sobre esas cuestiones (Novaro, 2006; Sinisi, 2006). Además, reconocen la necesidad de cuestionarse sus propias concepciones sobre la otredad y, en consecuencia, revisar sus prácticas. Al respecto, Rubinelli (2010) señala que es necesario una continua reflexión y análisis de las prácticas cotidianas para deslegitimar las relaciones de dominación, reconociendo identidades personales, sociales y políticas valoradas en su complejidad y conflictividad. Asimismo, el personal directivo de ambas escuelas indica que realizan actividades especiales en algunos actos escolares para revalorizar la cultura boliviana, por ejemplo, en la conmemoración del Día de la Independencia de la República Plurinacional de Bolivia y el Día de la Diversidad Cultural Americana.

A partir de lo expuesto, se puede decir que, en las dos escuelas de nivel inicial y primario de Río Cuarto la presencia de familias bolivianas y sus hijos configura de un modo particular la vida cotidiana de esas instituciones. En ellas aparece la figura de un Otro cultural con el cual se convive a diario pero se lo considera distinto por pertenecer a otra cultura (Sinisi, 2007). Los discursos y prácticas que se desarrollan en ambos establecimientos educativos manifiestan estrategias y modos que, como señala Domenech (2006), tienden -principalmente- a construir y reconocer la diversidad en el marco de un enfoque de interculturalidad descriptiva.

A partir del trabajo de campo etnográfico y de las entrevistas se revelan numerosas y heterogéneas situaciones en las que los directivos, maestros y el personal auxiliar presentan, por medio de sus discursos y prácticas cotidianas, *indicios de diferenciación cultural respecto de los alumnos migrantes y/o descendiente de migrantes*. Entre ellos se pueden mencionar: los ritmos de aprendizajes, el lenguaje y la comunicación, y las características de la personalidad. Un indicio de diferenciación es *el ritmo de aprendizaje*. Al respecto, algunas docentes de nivel inicial de la escuela 'A' realizan comparaciones entre la rapidez de los alumnos no migrantes y la lentitud de los niños bolivianos y/o descendientes de bolivianos ya sea para

---

<sup>4</sup>Para comprender aquella noción, es necesario aclarar que, la *alteridad* u *otredad* no es concebida como sinónimo de una simple y sencilla diferenciación, sino que hace alusión a un tipo particular de diferencia relacionada con la experiencia de lo extraño y ajeno; a partir del encuentro con desconocidas singularidades de otro grupo humano -lengua, costumbres, fiestas, ceremonias, etc. (Krotz, 1994). En este sentido, la alteridad siempre se refiere -en relación con la pertenencia grupal propia- a Otros.

comprender una consigna de trabajo, resolver una actividad pedagógica o responder a las preguntas de las maestras. En estas situaciones, se observa que los adultos hacen generalizaciones acerca de los alumnos migrantes y/o descendientes de migrantes debido a que, según su opinión, 'todos los niños de cultura boliviana son más lentos que los de cultura argentina'. En relación con el indicio de diferenciación según el ritmo, Neufeld y Thisted (2007) expresan que -la mayoría de las veces- se hace referencia en sentido negativo por ser más lentos que otros, quienes -a su vez- son valorados positivamente por su rapidez. Asimismo, como mencionan los autores, a la dispersión y 'falta de estimulación' de esos estudiantes se las tipifica relacionándola con sus características culturales.

En reiteradas intervenciones, las docentes de nivel inicial y primario de la escuela 'A' y 'B' señalan una diferencia muy notoria en relación con el *lenguaje y la comunicación* de los niños bolivianos y/o descendientes de bolivianos. Además manifiestan, en algunas ocasiones, dificultad para entenderlos debido a que, por un lado, caracterizan su comunicación como 'muy estrecha y limitada' y, por otro, emplean palabras diferentes a las de la lengua española.

En ambas escuelas -de nivel inicial y primario- también se escucha a las docentes hacer formulaciones acerca de algunas *características de la personalidad* de los alumnos bolivianos y/o descendientes de bolivianos, las cuales, la mayoría de las veces, según Neufeld y Thisted (2007), son asignadas antes de conocer a los sujetos. Se caracteriza a estos niños como 'sumisos, sensibles, obedientes, estudiosos, responsables y respetuosos'.

En las interacciones analizadas, las significaciones -conscientes o inconscientes- que manifiestan algunos actores escolares constituyen un medio para valorizar o desvalorizar a los niños bolivianos y/o descendientes de bolivianos. Muchas veces, no se considera que esas situaciones de rechazo, discriminación y exclusión se relacionan -como expresa Holstein, 2007- con la construcción de la propia imagen, el sentimiento de bienestar y el deseo de participar de aquellos alumnos en las actividades escolares grupales.

Como se puede observar -en ambas escuelas algunos actores escolares- principalmente los directivos, docentes y auxiliares, desarrollan determinados discursos y prácticas que participan de la negación de la diferencia (Domenech, 2006). Además, en reiteradas situaciones, se manifiestan representaciones que se refieren a la cultura, en las que -como indican Montesinos et al. (1999)- se simplifican y generalizan características individuales a todo el colectivo cultural, por ejemplo, se escuchan discursos que dicen que todos los alumnos bolivianos son 'tranquilos, sumisos, respetuosos, responsables, ordenados, callados y

tímidos'. Estas son las representaciones que -la mayoría- de los maestros de ambos centros educativos poseen acerca de los niños de cultura boliviana. En relación con esto, es importante aclarar que las representaciones "son formas de percibir, conceptualizar y significar los procesos sociales desde modelos ideológicos conscientes e inconscientes" (Sinisi, 2007: 211) que se construyen históricamente y, a partir de las cuales, se le otorga sentido a las categorías sociales (Montesinos et al., 1999). Estas representaciones, además, generan prácticas sociales concretas, aunque la relación entre representaciones y prácticas no ocurre de manera mecánica ni lineal. Al respecto, Sinisi (2007) menciona que, a través de las representaciones y prácticas es que se puede afirmar la diferencia del Nosotros frente a los Otros, como ocurre en los espacios escolares estudiados. En los ejemplos mencionados con anterioridad aparece la representación del Otro, es decir, del niño boliviano y/o descendiente de boliviano como -entre otras cuestiones- sumiso, callado, tímido y respetuoso, a diferencia y en comparación con el Nosotros, es decir, los niños de cultura argentina.

A su vez, dice Domenech (2006), generalmente las manifestaciones socioculturales de grupos culturales minoritarios no son incorporadas o abordadas necesariamente para problematizar la realidad cultural. Por el contrario, y más allá de las buenas intenciones de algunos de los miembros de la comunidad educativa, explica el autor, se convierten en elementos encubridores de los mecanismos reales de marginación o exclusión cultural. En relación con esto, cabe aclarar que no todas las docentes de la institución educativa comparten los discursos y prácticas, respecto de los niños migrantes bolivianos o descendientes de bolivianos, que se mencionaron hasta el momento. Hay una minoría de maestras que asume otra postura frente a la diversidad cultural y busca problematizar, cuestionar y reflexionar -desde una postura crítica- la compleja situación.

Al hacer referencia a los *vínculos y relaciones entre docentes y alumnos migrantes bolivianos y/o descendientes de bolivianos* predominan discursos y prácticas educativas que generan la discriminación y exclusión de esos niños -por ejemplo, a partir de los indicios de diferenciación que señalan los docentes; los cuales se identificaron -principalmente- en la institución en la cual se llevó a cabo la etnografía educativa ya que permitió estar durante un tiempo prolongado en el campo. En consecuencia, la relación entre estos actores escolares -por lo general, es asimétrica y de desconfianza. Sin embargo, también hay en Jardín de Infantes 'A' algunos docentes que asumen otra postura ante la diversidad cultural e intervienen -por medio de diferentes estrategias- para incentivar la participación de los alumnos

bolivianos y/o descendientes de bolivianos en diálogos grupales o en la resolución de ciertas actividades pedagógicas. En estos casos, las relaciones entre docentes y alumnos migrantes y/o descendientes de bolivianos se pueden caracterizar como de inclusión y confianza. A partir de las observaciones realizadas se manifiesta que estos docentes y auxiliares ayudan a algunos niños de cultura boliviana a resolver las tareas pedagógicas. En ciertas ocasiones, los adultos también reconocen y felicitan a estos alumnos por sus logros, producciones y respuestas.

En lo que refiere a las *pautas de interacción grupal* y *los vínculos entre pares* se manifiestan discursos que dan cuenta de situaciones heterogéneas. En nivel inicial y primario de la escuela 'B', los directores explican que, a comienzos del año escolar, se manifestaron algunas situaciones de discriminación hacia los alumnos bolivianos y/o hijos de bolivianos. Por ejemplo, en nivel inicial, los niños no migrantes denominan a sus otros compañeros como 'niños bolivianos', en lugar de llamarlos por sus nombres porque, según ellos, los nombres de sus compañeros les resultan difíciles de pronunciar. Esto hace que los niños migrantes y/o descendientes de migrantes se sientan ofendidos por sus pares y se lo manifiesten a la docente, quien interviene y dialoga con los niños de ambas culturas. En nivel primario también se registraron experiencias de discriminación hacia los alumnos bolivianos y/o descendientes de bolivianos ya que sus compañeros utilizaban términos despectivos para referirse a ellos como 'bolitas' y 'quita pan'. Los directores señalan que, ante los hechos descritos con anterioridad, los docentes intervinieron y dialogaron con los estudiantes acerca de lo sucedido con la finalidad de evitar futuras situaciones de discriminación y exclusión.

En cambio, a partir del análisis del trabajo de campo realizado en el Jardín de Infantes 'A', se observa una continua actitud de respeto y compañerismo hacia el Otro, el cual es visto y tratado como una persona igual a Nosotros y, en consecuencia, se respeta su diferencia (Sinisi, 2007). Esto se manifiesta en distintos momentos de la jornada y actividades cotidianas. Durante la iniciación se produce un diálogo e intercambio grupal entre los niños de ambas culturas, quienes se escuchan atentamente y respetan su turno para hablar. En la merienda, los alumnos de ambas culturas se sientan unos con otros; se ayudan entre ellos a preparar la mesa; dialogan sobre diferentes temas; y comparten la comida. En los momentos de juego, los grupos están conformados por niños de ambas culturas, quienes dialogan para decidir a qué van a jugar. Además, comparten los juguetes y se ayudan cuando es necesario.

En la realización de las actividades pedagógicas los alumnos de ambas culturas también colaboran unos con otros.

Entre los alumnos de nivel inicial de la escuela 'A' es poco usual observar actitudes de discriminación y exclusión hacia sus compañeros por la cultura. En rasgos generales, se puede decir que, en este grupo de niños se percibe un clima de integración e inclusión entre ellos.

En las salas de nivel inicial de la escuela 'A' se reflejan entre los niños -no sólo por medio de las observaciones sino también en las entrevistas realizadas a los docentes- relaciones simétricas, afectivas, de inclusión y confianza. En relación con esto, Novaro (2006) hace referencia a la posibilidad de un encuentro igualitario y simétrico entre grupos de diversas culturas, basado en el diálogo auténtico y respetuoso (Rubinelli, 2010) que requiere del conocimiento mutuo y la convivencia entre grupos de culturas distintas (Quintana, 2010). Esto, que refiere a una perspectiva de educación intercultural propositiva, se percibe en el grupo de niños del Jardín de Infantes 'A' debido a que tienen conocimiento acerca de que hay niños de otra cultura (boliviana), conocen y valoran sus diferencias y las interacciones grupales se caracterizan por ser respetuosas. Además, entre los niños se manifiestan dos de las características claves de interculturalidad como eje del proceso educativo, que señala Rubinelli (2010): la aceptación de la alteridad y la comunicación entre integrantes de distintas culturas.

#### **4. Reflexiones**

A través de este trabajo se intentaron describir y analizar -sin pretensión de juzgar ni evaluar- los discursos y prácticas frente a la diversidad cultural que circulan en dos escuelas de nivel inicial y primario de la Ciudad de Río Cuarto, a las cuales asisten niños migrantes bolivianos de primera, segunda o más generaciones. Al respecto, se puede decir que, frente a la diversidad predominan discursos, por parte de algunos docentes y directivos, acerca de que cada cultura es única e irreplicable y, en consecuencia, debe ser respetada y tolerada. Esto se vincula con rasgos de un enfoque de educación multicultural o de interculturalidad descriptiva. Asimismo, en ambas instituciones educativas se desarrollan diferentes actividades para abordar la cuestión de la diversidad cultural. En una de las escuelas se trabaja a partir del diálogo con los alumnos de ambas culturas, por ejemplo, antesituaciones

de discriminación o exclusión hacia los niños bolivianos o descendientes de bolivianos. En el otro centro educativo, además, se desarrollan proyectos escolares que tienen como objetivo reconocer los valores de las culturas interactuantes para desarrollar el respeto por la diversidad cultural y favorecer, así, la convivencia escolar. En relación con eso, es importante señalar que, en ambos casos, los docentes y directivos se plantean la necesidad de reflexionar, por un lado, sobre sus concepciones de diversidad y otredad y, por otro, acerca de sus propias prácticas cotidianas.

En uno de los Jardines de Infantes, se muestran indicios de diferenciación cultural respecto de los alumnos migrantes y/o descendiente de migrantes sobresus ritmos de aprendizajes, lenguaje y comunicación, y las características de su personalidad. A través de estos indicios, que manifiestan algunos docentes y directivos, se valoriza o desvaloriza a aquellos niños y esto se vincula, entre otras cosas, con las relaciones que se establecen entre ellos. A partir de esto, se puede decir que los vínculos y relaciones entre aquellos actores escolares, por lo general, son asimétricos y de desconfianza. Sin embargo, también hay en la institución algunos docentes que asumen otra postura ante la diversidad cultural y buscan desarrollar estrategias para integrar a los niños migrantes. En este caso, los vínculos y relaciones -entre los docentes y alumnos bolivianos o descendientes de bolivianos- se caracterizan por ser simétricos y de confianza. Por último, al hacer referencia a las pautas de interacción grupal y los vínculos entre pares, también circulan discursos y prácticas que reflejan situaciones de rechazo y discriminación hacia los Otros; y experiencias, principalmente, en uno de los Jardines de Infantes en las cuales prevalece el respeto, valoración y comprensión de la otra cultura.

A partir de lo expuesto se observa que en las instituciones educativas circulan heterogéneos discursos y prácticas frente a la diversidad cultural que van desde un enfoque de educación intercultural descriptivo -cuyos rasgos predominan y se caracteriza por la presencia de situaciones de rechazo y discriminación-; hasta un nivel propositivo de interculturalidad -el cual plantea que el Otro sea reconocido, valorado y comprendido, a partir del diálogo, para lograr relaciones de igualdad y confianza.

Se considera que es un paso muy significativo el hecho que algunos actores escolares (des)naturalicen y reflexionen sobre los discursos y prácticas cotidianas para deslegitimar las relaciones asimétricas y de dominación; y las situaciones de discriminación y exclusión que están presentes en algunas escuelas a las que asisten alumnos bolivianos y/o descendientes de

bolivianos de Río Cuarto. Por eso, se cree que es importante el trabajo conjunto, incluyendo a los Otros, para lograr, paulatinamente, el desarrollo y la implementación -en los espacios escolares que aún no está presente- de un nivel propositivo de interculturalidad, el cual permitapensar la diversidad desde un lugar diferente.

## 5. Referencias bibliográficas

- BOIVIN, M., ROSATO, A. y ARRIBAS, V. 1999. Constructores de la otredad. Una introducción a la Antropología social y Cultural. Buenos Aires: Eudeba.
- DOMENECH, E. 2006. ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar? *Astrolabio. Revista virtual del Centro de Estudios Avanzados de La UNC*. [citado el 01/09/2014] Disponible en <http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/multiculturalismo/articulos/domenech.php>.
- HOLSTEIN, A. 2007. “La experiencia de la diversidad en los grupos escolares”. En NEUFELD, M. R. y THISTED J. A. (Comp.), *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*(pp. 139-153). Buenos Aires: Eudeba.
- KROTZ, E. (1994). Alteridad y pregunta antropológica. *Alteridades*,4 (8), 5-11.
- MONTESINOS, M. P., PALLMA, S. y SINISI, L. 1999. La diversidad cultural en la mira. Un análisis desde la Antropología y la Educación. *Revista Publicar en Antropología*, 7 (8), 149-169.
- NEUFELD, M. R. y THISTED. J. (Comp.). 2007. *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*.Buenos Aires: Eudeba.
- NOVARO, G. 2006. Educación intercultural en la argentina: Potencialidades y riesgos. *Cuadernos interculturales*, 4 (7), 49-60.
- QUINTANA, M. 2010. “¿De qué intercultural se trata?” En RUBINELLI, M. L. (Comp.), *¿Los otros como nosotros?: Interculturalidad y derechos humanos en la escuela*.Reflexiones desde América Latina.Tomo II (pp. 17-24). Jujuy: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy.
- RUBINELLI, M. L. 2010. “Algunas cuestiones acerca de una educación intercultural”. En RUBINELLI, M. L. (Comp.), *¿Los otros como nosotros?: Interculturalidad y derechos humanos en la escuela*. Reflexiones desde América Latina.Tomo II (pp. 37-48). Jujuy: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy.

SINISI, L. 2007. “La relación nosotros-otros en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización”. En NEUFELD, M. R. y THISTED J. A. (Comp.), De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela(pp. 189-234). Buenos Aires: Eudeba.

WALSH, C. 2010. “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En VIAÑA, J., TAPIA, L. y WALSH, C., Construyendo interculturalidad crítica(pp. 75-96). La Paz, III-CBA.