

## PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA OTREDAD

### Prácticas y discursos en espacios escolares interculturales de nivel inicial y primario de Río Cuarto, Córdoba

**Maria Noelia Galetto**  
UNRC/CONICET  
[mngaletto@hum.unrc.edu.ar](mailto:mngaletto@hum.unrc.edu.ar)

#### Presentación

El fenómeno de la migración, es decir, el encuentro o desencuentro de prácticas y significados culturales es una problemática histórica que está presente en múltiples espacios -entre ellos, social, cultural, político y educativo- de nuestras sociedades contemporáneas.

La Provincia de Córdoba posee rasgos particulares frente a la presencia de comunidades migrantes. Dentro de este contexto, Río Cuarto, una ciudad ubicada a 200 Km al sur de la provincia, 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 situadas en aquellos barrios. A causa de esta situación, ambos espacios escolares tienen una elevada matrícula de alumnos<sup>2</sup> pertenecientes a la cultura boliviana, por lo que se los 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.

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 son 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, el presente artículo tiene como propósito reflexionar acerca de cómo se construye la otredad, a partir de los discursos y prácticas de ciertos actores escolares -personal directivo y auxiliar, docentes, alumnos y familias-, en dos escuelas interculturales de nivel inicial y primario de la Ciudad 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. Cabe aclarar que 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 proyectos institucionales se desarrollan para abordar aquel proceso? ¿Qué indicios de diferenciación cultural hay hacia los niños de otra cultura? ¿Cómo son los vínculos y relaciones entre actores escolares de diversas culturas? ¿Cómo se construye a los Otros? Y ¿Quién/es los construyen?

El trabajo se estructura en diferentes apartados. En el primer apartado se presentan algunos aportes y discusiones teóricos sobre la noción de otredad y las características de los espacios escolares interculturales desde un nivel, por un lado, descriptivo y, por otro, propositivo. En segundo lugar, se explican -brevemente- las cuestiones metodológicas. En un tercer apartado, se describen y analizan los procesos de construcción de la otredad en dos escuelas públicas

de Río Cuarto que reciben a niños migrantes bolivianos y/o descendientes de bolivianos. Y finalmente, se presentan algunas reflexiones sobre la temática abordada.

## **Aportes teóricos**

### **Otredad**

La alteridad, como expresa Krotz (1994), que surge del contacto cultural y se refiere y remite constantemente a él, hace posible captar el fenómeno de lo humano de un modo especial. 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, quienes son considerados miembros de una cultura, herederos de una tradición, representantes de una colectividad y quienes tienen una forma de vida diferente.

La Antropología es una ciencia -definida como el estudio de la otredad, alteridad o diversidad cultural- que presenta la separación entre el Nosotros y el Otro. Sin embargo -señalan Boivin, Rosato y Arribas (1999)- a lo largo de la historia cambiaron sus objetos de estudio, teorías, métodos y técnicas; por lo que se pueden diferenciar tres momentos claves de la Antropología -en Europa y Estados Unidos- al hacer referencia a la construcción de la otredad. El primer período, *la construcción del Otro por la diferencia*, tiene su aparición hacia fines del siglo XIX, momento en que la Antropología se constituye como ciencia y la teoría que prevalece es el evolucionismo, siendo el objeto de estudio la diferencia cultural, es decir, el Otro como diferente al Nosotros. En este momento, la otredad frente al nosotros es anterioridad, ausencia o incompletud; confusión total o parcial (Boivin et al., 1999).

El segundo período, *la construcción del Otro por la diversidad*, se desarrolla entre las dos guerras mundiales, y hay varias teorías que buscan explicar la diversidad cultural; el Otro cultural es pensado como diverso y distinto (Boivin et al., 1999). Durante este momento, exponen los autores, se comienza a emplear el término diversidad de un modo sistemático y sustitutivo al de diferencia -utilizado en el período anterior. La diversidad es entendida como variedad, abundancia de cosas distintas, y se emplea para explicar la construcción de la otredad a partir de dos teorías que reaccionaron contra el evolucionismo: el funcionalismo con Malinowski y el estructuralismo con Lévi-Strauss. Por un lado, para Malinowski (1975, 1976 citado en Boivin et al., 1999) el mundo propio, es decir, el Nosotros se caracteriza por ser complejo y especializado; en cambio, el mundo ajeno -el de los Otros- por la generalización, en el cual hay funciones e instituciones menos especializadas y diferenciadas que en el primero. Desde esta teoría, el Nosotros se presenta como referente, como un lugar desde donde se mira al Otro (Boivin et al., 1999). Por otro lado, Lévi-Strauss (1973, 1984 citado en Boivin et al., 1999) considera que la diversidad cultural es variada no sólo porque se presenta de diferentes formas sino también en función de las distintas actitudes o miradas que los hombres tienen frente a ella. De este modo, aparece quizás -por primera vez- la otredad construida por el nosotros.

Y el tercer momento, *la construcción del Otro por la desigualdad*, empieza después de la Segunda Guerra Mundial. En este período si bien predominan algunas teorías anteriores, surgen las llamadas otras Antropologías, las no occidentales, que plantean teorías alternativas sobre la otredad cultural (Boivin et al., 1999). El objeto de estudio se centra en la noción de desigualdad que expresa y es producto de una relación de dominación “que se establece en una apropiación desigual de bienes materiales y simbólicos” (Boivin et al., 1999: 103). Esta relación de dominación genera relaciones sociales asimétricas, ya sea entre sexos, parientes, clases sociales o sociedades, las cuales se manifiestan en formas culturales, económicas,

políticas y sociales distintas. Por lo tanto, la desigualdad está basada en una relación de dominación de algunos hombres, grupos y sociedades sobre otros.

Los tres períodos de construcción de la otredad se exponen de manera diferenciada para establecer las divergencias entre unos y otros; sin embargo, al pensar en la realidad latinoamericana y argentina, se puede decir que, aquellos momentos ocurren de manera simultánea e interrelacionados, es decir, el Otro se construye por la diferencia, diversidad y desigualdad.

### **Espacios escolares interculturales**

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).

Al caracterizar a los *espacios escolares multiculturales o interculturales desde un nivel descriptivo*, Sinisi (2007) expresa que, la relación Nosotros-Otros se percibe a través de situaciones heterogéneas dirigidas hacia los Otros, entre las cuales se pueden mencionar: prácticas discriminatorias y excluyentes; relaciones de alejamiento; representaciones acerca de la diferencia, diversidad, desigualdad y el rechazo hacia los diferentes. En relación con esto, Neufeld y Thisted (2007) dicen que, en estas instituciones educativas, las representaciones sociales acerca de los diferentes, generalmente, referidas a la cultura de los estudiantes, son producciones que se conciben de manera contradictoria y se vinculan con prácticas complejas (Montesinos, Pallma y Sinisi, 1999; Montesinos y Pallma, 2007). Muchas veces, estas representaciones están centradas en aspectos étnicos, ritmos y capacidades de aprendizaje de los alumnos, y en cuestiones relacionadas con el aseo personal. Las representaciones sirven para construir marcas identificatorias de los Otros y, suelen ser motivos de justificación para discriminarlos y excluirllos en diversas situaciones escolares (Montesinos et al., 1999; Neufeld y Thisted, 2007). Respecto de los niños bolivianos, por ejemplo, se perciben estereotipos ligados con la relación rapidez versus lentitud, la limpieza o aseo personal, y la forma de hablar; por lo que circulan representaciones estigmatizantes y prácticas contradictorias de inclusión/exclusión en relación con la alteridad (Sinisi, 2007).

Las dificultades en el proceso de aprendizaje que manifiestan los alumnos migrantes se explican -por parte de algunos docentes- como limitaciones personales, fallas familiares o desatención; siendo estos estudiantes connotados como "sujetos siempre carentes" (Holstein, 2007: 141). Esta conceptualización se trasluce, según el autor, en el modo en que los adultos se dirigen hacia estos estudiantes, en el trato cotidiano, los tipos de vínculos y relaciones que establecen entre ellos. Sin embargo, es importante aclarar que, los Otros no sólo son 'víctimas' de actitudes discriminatorias y excluyentes por parte de los adultos sino que, además, muchas veces se exponen a las burlas u ofensas de tipo racista de sus propios compañeros<sup>4</sup>.

En relación con esto -Sinisi (2007) señala que- por un lado, la relación docente-alumno en la práctica pedagógica; y, por el otro, las interacciones entre el grupo de pares se relacionan con la construcción de la identidad de los alumnos signados como diferentes. Es importante aclarar que, ser diferente, según Holstein (2007: 140), "alude a variadas experiencias que llevan a sentirse 'expuesto', como señalado por un dedo invisible, que orienta la mirada de los demás hacia los *diversos*". Esta marca -agrega la autora- condiciona no sólo la mirada de los docentes sino que, además, anticipa el modo en que se asumirán las relaciones grupales en las escuelas. Al respecto, Sinisi (2007: 190) considera que, "el aumento de los procesos de

diferenciación socio-cultural, se constituye en el seno de relaciones sociales asimétricas y desiguales”.

Domenech (2006) menciona que la vida escolar de las instituciones insertas en contextos multiculturales se caracteriza por numerosas contradicciones y conflictos, en las que distintos actores escolares desarrollan prácticas y discursos que pueden promover la construcción o negación de la diferencia, ya sea construyendo, reconociendo y/o negando las diferencias socioculturales de los alumnos. En relación con eso, Sinisi (2007) piensa que, en la realidad escolar argentina, 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. La escuela es concebida, desde la perspectiva humanista liberal, “como el lugar de ‘*encuentro*’ de la diversidad cultural, pero esta perspectiva silencia que, bajo el telón de fondo de una supuesta ‘*igualdad y armonía*’ ese ‘*encuentro*’ está signado por la supremacía de un nosotros, blanco y occidental por sobre una alteridad históricamente negada” (Sinisi, 2007: 200).

Al hacer referencia a la *interculturalidad desde una perspectiva propositiva* se considera a la escuela como el espacio en que se produce habitualmente el encuentro e interacción entre culturas, partiendo de la constatación y el reconocimiento de la diversidad cultural, la cual debe ser vivida desde condiciones de igualdad y simetría (Quintana, 2010). Por tal motivo, el proceso educativo es considerado el responsable de promover una interacción cultural que genere un enriquecimiento mutuo, por medio de un diálogo auténtico y respetuoso, que requiere del conocimiento y la convivencia entre personas y grupos de culturas distintas (Quintana, 2010; Rubinelli, 2010). Al respecto Quintana considera que la institución educativa es un ámbito privilegiado de socialización donde existe la posibilidad de programar o planificar “experiencias de contacto entre sujetos diferentes, [y] de encuentros que permitan enriquecerse con la cultura de las otras personas” (2010: 23). En consecuencia -menciona que- aprender a vivir juntos, en el contexto escolar, no significa solamente tolerar la existencia de otro ser humano sino respetarlo y comprenderlo porque se lo conoce y valora en un clima de convivencia. Por eso, 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 como resultado de las transformaciones realizadas por los sujetos (Rubinelli, 2010). Para lograr la perspectiva intercultural propositiva hay dos cuestiones claves: la integración y el reconocimiento, es decir, promover la integración pero al mismo tiempo contemplar las características propias de cada grupo étnico, social, cultural o económico. Esto, les otorga a las minorías -grupo que ocupa una posición subordinada en una sociedad multiétnica- igualdad de oportunidades (Quintana, 2010).

En relación con eso, Walsh (2010), desde una perspectiva de interculturalidad crítica, propone que este enfoque debe ser construido en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Para ello, piensa que sería fundamental la transformación tanto de las estructuras, como de las instituciones -entre ellas la escuela- y relaciones sociales y culturales que mantienen la desigualdad, interiorización y discriminación de algunos grupos.

### **Discusiones metodológicas**

En el presente artículo, que no tiene intención de juzgar ni evaluar los discursos y prácticas escolares, se reflexiona acerca de cómo se construye la otredad en espacios escolares interculturales de la Ciudad de Río Cuarto que se caracterizan, entre otras cuestiones, por tener una elevada matrícula de niños bolivianos y/o descendientes de bolivianos. Para ello, se recuperan heterogéneos discursos y prácticas, en torno a los procesos de diversidad, que circulan en dos escuelas públicas de nivel inicial y primario de la ciudad.

Es importante aclarar que el trabajo de campo que se recupera corresponde a dos investigaciones diferentes: una de ellas forma parte del Trabajo Final de Licenciatura en Educación Inicial -presentado en 2012 en la Universidad Nacional de Río Cuarto- titulado ‘La relación Nosotros-Otros en una institución educativa de nivel inicial multicultural de Río Cuarto’.

El objetivo de dicha investigación fue conocer y comprender cómo se configuraba la relación Nosotros-Otros entre los actores escolares (docente, personal directivo y auxiliar, alumnos y familias). El trabajo de campo, realizado en 2010 en un Jardín de Infantes situado al oeste de ciudad, se basó en un estudio de corte cualitativo en el cual se utilizaron diversas técnicas de recolección de datos como la observación no participante y participante de diferentes momentos de la jornada escolar; entrevistas y charlas informales a ciertos actores escolares, y la lectura y el análisis de documentos institucionales. La segunda 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' se llevó a cabo en el marco de una beca del Stipendienwerk Lateinamerika-Deutschland de Alemania. En este estudio se realizaron, durante el año 2012, entrevistas semi-estructuradas, entre otros dirigentes sociales, al personal directivo de dos escuelas públicas interculturales de nivel inicial y primario de Río Cuarto para identificar y analizar los proyectos y prácticas que se desarrollaron en esos centros educativos para abordar los procesos de diversidad.

### **Prácticas y discursos en escuelas interculturales de Río Cuarto**

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 artículo se hace referencia, específicamente, a dos escuelas interculturales, entendidas así por la presencia de niños y familias de cultura boliviana. 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 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', el personal directivo y docente refleja, a través de las entrevistas y charlas informales, que cada cultura es única e irrepetible y, a su vez, que 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. 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).

Otra postura frente a la diversidad cultural, que comparte una minoría de las docentes pertenecientes al Jardín de Infantes 'A', es 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, cuestión que será descripta más adelante. 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 propositiva (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). Esta autora considera 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 (Quintana, 2010).

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 no sólo de prácticas cotidianas, sino también de 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). 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)pensar y (re)tomar los aportes del enfoque de interculturalidad propositiva que no propone 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; y cambios en las rutinas ya que en los actos escolares se comenzó a cantar el Himno Nacional Boliviano y se incorporó el ingreso de la bandera de aquel país. Al respecto, la vice directora señaló que a partir de la implementación del proyecto, principalmente, los padres de la comunidad migrante tuvieron un mayor acercamiento a la escuela, lo cual favoreció a la comunicación con ellos.

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 partir de actividades cotidianas como 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 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 y la tarea cotidiana- 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 -como lo señala Novaro (2006). 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, en este caso, por pertenecer a otra cultura (Sinisi, 2007). A partir de los discursos y prácticas que se desarrollan en ambos establecimientos educativos se manifiestan estrategias y modos que, como señala Domenech (2006), tienden -principalmente- a construir y reconocer la diferencia pero en el marco de un enfoque de interculturalidad descriptiva ya que, a pesar de ciertas estrategias que se desarrollan para reconocer la diferencia, prevalecen relaciones asimétricas y situaciones de discriminación y exclusión, como se plantea a continuación.

En un contexto educativo, caracterizado por la presencia de la diversidad cultural, se presentan situaciones escolares en las cuales es imprescindible hacer referencia a la asimetría que caracteriza la relación entre Nosotros y los Otros, y a la presencia de prejuicios y representaciones sociales acerca de los diferentes (Novaro, 2006). En relación con esto, es importante retomar las palabras de Holstein (2007), quien expresa que ser diferente en una institución educativa refiere a varias experiencias que llevan a ese sujeto a sentirse expuesto y que, al mismo tiempo, orientan la mirada, principalmente de los docentes, auxiliares y directivos hacia los diversos, en este caso particular, las familias migrantes bolivianas y sus hijos.

A partir del trabajo de campo 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 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'; cuando en realidad se observan -por medio del registro etnográfico- dificultades en las situaciones de aprendizaje tanto para algunos niños de cultura boliviana como 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, es decir, que aquellas características son consideradas como productos de la diversidad cultural.

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 caracterizan su comunicación como 'muy estrecha y limitada'. También, dicen que, aquellos alumnos emplean palabras diferentes, a la lengua española, como 'votó' que significa tiró. Cuando aquellas expresiones son empleadas frente al resto del grupo de alumnos, las docentes y auxiliares tienen que intervenir en el diálogo y explicarles a los niños no migrantes el significado de esas palabras.

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 diferentes enunciaciones que los docentes, directivos y auxiliares expresan acerca de la apreciación de los ritmos, el lenguaje y las características de la personalidad de los alumnos bolivianos y/o descendientes de bolivianos se puede apreciar la construcción de una relación de alteridad Nosotros-Otros, en la cual el "otro excluido" participa *sin voz ni voto*" (Neufeld y Thisted, 2007: 44). Al respecto -los autores mencionados, al igual que Domenech (2006) señalan que- en estas relaciones, la diferencia es la marca de un Otro, a quien se lo desconoce en calidad de semejante y, en consecuencia, la mayoría de las veces, se lo rechaza.

Sin embargo, 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 grupales que se desarrollan en el espacio escolar.

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. En este sentido, es importante retomar las palabras de Malegarie (2007), quien indica que las diferencias no son analizadas como particularidades de la cultura de origen sino en términos de 'déficit' en relación a un Nosotros.

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, se convierten en elementos encubridores de los mecanismos reales de marginación o exclusión cultural (Domenech, 2006). En relación con esto, cabe aclarar que, si bien se revelan una gran variedad de representaciones prejuiciosas -con la eventual consecuencia estigmatizadora- acerca del Otro, esto no significa que la totalidad de los docentes de la institución educativa comparta un "conjunto homogéneo de representaciones y prácticas" (Sinisi, 2007: 190) acerca de los alumnos migrantes bolivianos y/o descendientes de bolivianos. Hay una minoría, que asume otra postura frente a la diversidad cultural y busca problematizar, cuestionar y reflexionar -desde una postura crítica- la compleja situación, como se manifestó en párrafos anteriores.

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 -ya sea por los indicios de diferenciación que señalan los docentes y/o por las representaciones y prejuicios que prevalecen hacia los diferentes; 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 como: dirigir la pregunta puntual a esos niños o hacer propuestas grupales que los incluya. 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 ya sea en sus cuadernos o el pizarrón. 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. Al respecto se puede decir que 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. 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. 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. Esto se debe a que en la escuela se pretende fomentar la tolerancia y convivencia con niños de otra cultura.

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 su merienda. En los momentos de juego en la sala, los grupos están conformados por niños de ambas culturas, quienes dialogan para decidir a qué van a jugar o qué van a construir. Además, comparten los juguetes y se ayudan cuando es necesario. Durante el juego en el patio los niños de cultura boliviana y argentina se agrupan para jugar ya sea a la 'casita', a la mamá y al papá, en el arenero, con los autos, en la hamaca y el tobogán o a juegos tradicionales como: la mancha y las escondidas. En la realización de las actividades pedagógicas los alumnos de ambas culturas colaboran unos con otros, ya sea brindando su ayuda para resolver una consigna de trabajo o compartiendo los materiales: tijeras, lápices, borradores, etcétera.

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, lo cual se refleja en los diferentes momentos de la jornada diaria (iniciación, merienda,

juego y actividades pedagógicas), en los cuales prevalecen valores como: la amistad, el compañerismo, el cooperativismo y la solidaridad.

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 claramente 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, es decir, se produce una auténtica interacción cultural. Además, 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.

En cuanto a los *atributos de la relación escuelas y familias*, se puede decir que, los docentes y directivos de ambas instituciones educativas -de nivel inicial y primario- señalan la dificultad para comunicarse y entenderse con los padres bolivianos. Las directoras y docentes establecen diferencias entre las familias de cultura boliviana y argentina respecto de la comunicación con los padres y la participación en las actividades de la escuela. En cuanto a la *comunicación con los padres* se señalan marcadas diferencias entre los padres bolivianos y los argentinos. Al respecto, las maestras de nivel inicial y primario de ambas escuelas dicen que la mayoría de los padres argentinos mantienen con ellas una comunicación fluida y abierta, que está basada en la confianza. En cambio, el diálogo con los padres bolivianos se caracteriza por ser más cortado y limitado, lo cual dificulta la comunicación y el entendimiento entre ellos. Según las docentes y directoras de la escuela 'B' los padres bolivianos se caracterizan por 'ser conservadores, poco comunicativos y cerrados'. Estos últimos dos aspectos señalados son los que dificultan, desde su punto de vista, la comunicación entre las familias migrantes bolivianas y las docentes. Además, otra cuestión que dificulta la comunicación es que algunos padres bolivianos hablan en quechua, idioma desconocido por los docentes y directivos de la institución educativa. En consecuencia, es necesario buscar diferentes estrategias que permitan el entendimiento y la comunicación con estas familias.

En relación con la *participación en las actividades de la escuela* en los Jardines de Infantes, las maestras y directoras de la escuela 'A' y 'B' expresan la 'escasa' participación de los padres bolivianos en actividades como reuniones, actos escolares o jornadas especiales que se organizan en las instituciones. Tanto en las entrevistas como en las prácticas cotidianas se manifiesta que las relaciones entre los docentes, directivos y padres bolivianos se caracteriza por ser asimétrica; lo cual se vincula con un enfoque de interculturalidad descriptiva o multicultural.

A partir del análisis de las relaciones entre diferentes actores escolares, se pueden retomar las palabras de Rockwell (1987), quien define a la escuela como el producto de una construcción social, es decir, señala que en su interior se establecen relaciones producidas por una constante negociación de significados. Esta negociación "no es simétrica sino que está atravesada por el fuerte peso de la construcción de un colectivo 'nosotros' frente a un 'otros' altamente estigmatizado" (Sinisi, 2007: 196).

## **Consideraciones**

A partir del análisis realizado acerca de los discursos y prácticas que se manifiestan en dos escuelas públicas interculturales -de nivel inicial y primario- de la Ciudad de Río Cuarto, se puede decir, que prevalece una construcción de la relación Nosotros-Otros entendida como una relación entre grupos opuestos que se caracterizan por ser *diferentes, diversos y desiguales* respecto -principalmente- de cuestiones vinculadas con prácticas y significados

culturales. En el espacio escolar, el Otro es entendido como representante de una colectividad y miembro de una cultura que tiene pautas, creencias, modos de vida y un lenguaje diferente del Nosotros. Esto nos permite entender que la otredad, en tales casos, es construida desde el Nosotros, es decir, desde los docentes, directivos, auxiliares y -algunas veces- desde los propios estudiantes pertenecientes a la cultura argentina. Esos actores escolares son quienes manifiestan, en algunas ocasiones, prejuicios y representaciones hacia las familias bolivianas y sus hijos; situaciones de exclusión o discriminación; indicios de diferenciación cultural; y relaciones asimétricas con los Otros, reflejándose así rasgos de un enfoque multicultural o de interculturalidad descriptiva. Sin embargo, en esas escuelas también se desarrollan ciertos proyectos y prácticas cotidianas para abordar y trabajar -de otro modo- las cuestiones de diversidad, la cual busca ser respetada y tolerada. Además, se manifiestan algunos aspectos del enfoque de educación intercultural propositiva en los vínculos y relaciones entre ciertos docentes y alumnos bolivianos y/o descendientes de bolivianos, o entre los niños de diversas culturas en uno de los Jardines de Infantes, en los cuales se establecen relaciones simétricas y de confianza.

En consecuencia, se puede mencionar que, en las escuelas analizadas se perciben rasgos de un enfoque de educación multicultural o de interculturalidad descriptiva ya que se pretende el respeto y tolerancia hacia la diferencia, diversidad y desigualdad. Sin embargo, se piensa que es un avance muy significativo el hecho que los docentes y directivos de esas instituciones trabajen y reflexionen acerca de ciertas tensiones o contradicciones que se presentan en estos espacios por la presencia, entre otras cuestiones, de la diversidad cultural. A partir de las realidades educativas analizadas en donde coexisten -no sin tensiones- rasgos de un enfoque de educación intercultural desde un nivel tanto descriptivo como propositivo, se considera que es muy importante continuar reflexionando y (des)naturalizando los discursos y prácticas escolares para deslegitimar las relaciones asimétricas y de dominación; y las situaciones de discriminación y exclusión que están presentes en algunos espacios escolares con presencia de alumnos bolivianos y/o descendientes de bolivianos. Además, sería importante que los diferentes actores escolares conozcan, en mayor profundidad, y comiencen a implementar algunas propuestas del enfoque de educación intercultural propositiva para pensar a la Otredad desde un lugar diferente, es decir, en condiciones de igualdad y simetría, a partir del diálogo y el reconocimiento entre sujetos diversos; para lograr un proceso de enriquecimiento y transformación mutuo entre sujetos de diversas culturas.

A partir de eso, cabe cuestionarse y reflexionar: *En el espacio escolar ¿Cómo se podrían generar espacios y situaciones para lograr un encuentro igualitario con el Otro? ¿Cómo lograr el diálogo intercultural entre actores escolares de diversas culturas? ¿Cómo generar un encuentro que permita el reconocimiento, valoración, enriquecimiento y transformación entre Nosotros y los Otros? Y, por último, ¿Cómo pensar la otredad desde un enfoque de interculturalidad propositiva?*

## Notas

1. 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.
2. Este término alude tanto a *alumnos* como *alumnas*.
3. 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.
4. Término que incluye tanto a *compañeros* como *compañeras*.
5. Se hace referencia a la cultura boliviana y argentina, a partir de la distinción señalada por las personas entrevistadas. Utilizan la expresión *cultura boliviana* para referirse a los sujetos bolivianos y/o descendientes de bolivianos. En cambio, cuando dicen cultura argentina aluden a sujetos nacidos en Argentina y quienes no son migrantes bolivianos.

## Referencias

- 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.
- Malegarie, J. Del multiculturalismo a las relaciones interculturales en la escuela. En: *Congreso de Derechos Humanos, (Rosario, 2007)*.
- Montesinos, M. P. y Pallma, S. (2007). Contextos urbanos e instituciones escolares. Los "usos" del espacio y la construcción de la diferencia. En Neufeld, M. R. y Thisted J. A. (Comp.), *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (pp. 57-89). Buenos Aires: Eudeba.
- 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.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: Departamento de Investigaciones Educativas; Centro de Investigación de Estudios Avanzados del IPN.
- 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.

## RESUMEN

En la Ciudad de Río Cuarto, Provincia de Córdoba, hay escuelas interculturales que se caracterizan, entre otras cuestiones, por poseer una elevada matrícula de alumnos bolivianos y/o descendientes de bolivianos. En esos espacios escolares -en los cuales se percibe la coexistencia, no sin tensiones, de un nivel descriptivo y, otro, propositivo de interculturalidad- la diversidad, diferencia cultural y desigualdad social suelen ser problemáticas aún no resueltas completamente en la vida cotidiana de esas instituciones. Por eso, este artículo tiene como propósito reflexionar acerca de cómo se construye la otredad, a partir de los discursos y prácticas de ciertos actores escolares en escuelas interculturales de nivel inicial y primario de Río Cuarto. Para ello, se recupera el trabajo de campo realizado, entre los años 2010 y 2012 en instituciones educativas públicas interculturales de la ciudad, en el marco de dos investigaciones de corte cualitativo.

Palabras clave: Otredad, discursos, prácticas, escuelas interculturales, Río Cuarto

## ZUSAMMENFASSUNG

In der Stadt Rio Cuarto , Provinz Cordoba, gibt es Schulen , die gekennzeichnet sind interkulturelle ua durch eine hohe Einschreibung von bolivianischen Studenten und / oder Nachkommen der Bolivianer . In diesen Schulräumen in denen die Koexistenz , nicht ohne Spannungen , deskriptiven Ebene und andere proaktive Vielfalt der Interkulturalität , kultureller Differenz und sozialer Ungleichheit sind oft problematisch noch nicht vollständig in den Alltag derer, die er wahrnimmt, beschlossen Institutionen. Daher soll mit diesem Papier auf, wie Anderssein wird aus den Diskursen und Praktiken bestimmter Akteure in interkulturellen Schulkindergärten und Grund Rio Cuarto konstruiert zu reflektieren. Hierzu wird die Feldarbeit zwischen 2010 und 2012 zu interkulturellen öffentlichen Bildungseinrichtungen der Stadt gewonnen, innerhalb von zwei qualitativen Forschung .

Stichwörter: Anderssein, diskurse, praktiken, interkulturelle Schulen, Rio Cuarto

## ABSTRACT

In the city of Rio Cuarto, Cordoba Province, there are intercultural schools that are characterized by a high enrollment of Bolivian students and / or descendants of Bolivian citizens. In those schools - in which a descriptive and a target level of interculturalism co exist, not without tensions- cultural difference and social inequality are often issues yet to be solved in the daily lives of those institutions. Therefore, this paper aims at reflecting upon how otherness is constructed from the discourse and practices of certain actors in intercultural elementary schools and preschools in Rio Cuarto. For this purpose, the fieldwork on intercultural public educational institutions of the city carried out between 2010 and 2012 is recovered, within two qualitative research frameworks.

Keywords: Otherness, discourse, practices, intercultural schools, Rio Cuarto