

MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD EN PATAGONIA: UNA GUÍA PARA LA INCLUSIÓN CULTURAL Y LINGÜÍSTICA EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Lidia Flores Torrico

floreslu@gmail.com

Universidad Nacional de la Patagonia Austral
Argentina

María Inés Quevedo

inesquevedo@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco
Universidad Nacional de la Patagonia Austral
Argentina

Viviana Sargiotto

vivianabeatrizsargiotto@gmail.com

Universidad Nacional de la Patagonia Austral
Argentina

Macarena S. Sisto

macarenasisto@gmail.com

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco
Universidad Nacional de la Patagonia Austral
Argentina

RESUMEN

Entendiendo que la multiculturalidad y la interculturalidad son fenómenos que afectan las condiciones sociales de Argentina y especialmente de la Patagonia desde su incorporación estatal hasta la actualidad, se vuelve imperativo considerar pautas de acción para el tratamiento de las distintas situaciones de contacto cultural con actores de pueblos originarios y migrantes en el contexto escolar de las provincias de Río Negro, Chubut y Santa Cruz. A partir de resultados de nuestra investigación se propone una guía para la comunidad educativa, que ahonda en las tres dimensiones que se interrelacionan en la vida escolar –la cultura institucional, las prácticas y las políticas escolares–, con el fin de fomentar la inclusión y eliminar barreras socioculturales en los procesos de aprendizaje.

Palabras clave: interculturalidad; bilingüismo; contacto; aprendizaje; educación.

MULTICULTURALITY AND INTERCULTURALITY IN PATAGONIA: A GUIDE FOR CULTURAL AND LANGUAGE INCLUSION IN SCHOOLS

ABSTRACT

Based on the common ground that multiculturalism and interculturality are phenomena that affect any society, it becomes imperative to consider action guidelines for the treatment of different situations that involve cultural contact with indigenous peoples and migrants within the school context. We report here some results of the investigation we carried out in the Patagonian provinces of Río Negro, Chubut, and San Cruz. A guide is proposed for the local educational dimensions that are interrelated in school life: institutional culture, school practices and policies. The ultimate goal is to promote inclusion and eliminate sociocultural barriers in the learning process.

Keywords: interculturality; bilingualism; contact; learning; education.

Introducción

Este trabajo intenta sintetizar las investigaciones de campo que hemos realizado en tres provincias de la Patagonia: Río Negro (El Bolsón), Chubut (Comodoro Rivadavia) y Santa Cruz (Caleta Olivia) durante el desarrollo de los proyectos PI 29/B192 (2016-2018) y PI 29/B 249 (2019-2021) de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA), radicados en el Instituto Cultura, Identidad y Comunicación (ICIC) de la Unidad Académica Caleta Olivia (UACO), cuyo equipo es autor de este artículo¹.

Nos referiremos a la multiculturalidad de Patagonia en su coyuntura actual como un estado de cosas que deviene de procesos históricos de colonialismo, con consecuencias aún hoy en el imaginario colectivo en cuanto a una caracterización de la diversidad social: situación en la que convergen tendencias propias del postcolonialismo, el avance de las ideologías neoliberales que amplifican las diferencias de clases en la sociedad postmoderna del mundo globalizado y la puja por la revitalización de las identidades múltiples, étnico-culturales y/o de géneros. Estas diversidades se debaten en las escuelas, territorio en donde se ponen en tensión, por un lado, la política estatal actual que promueve el reconocimiento, respeto y la inclusión de la diversidad y, por el otro, las representaciones sociales sobre nuestras diferencias. Estas representaciones se inscriben, además, en una serie de ideologías

lingüísticas precientíficas a las que la formación docente no confronta mediante procesos reflexivos que tengan en cuenta el campo de saberes lingüísticos comprometidos en ellas para responder a la formación de docentes que puedan abordar, con criterios científicos, las situaciones de contacto multicultural emergentes en las instituciones. Este estado de situación planteado amerita alguna explicación acerca de las diferencias que impactan en el campo de la actividad escolar.

Devenires históricos. Coyuntura postmoderna

A lo largo de su historia, Patagonia se ha caracterizado como una región multicultural debido a los singulares procesos migratorios que se configuraron en diversos momentos históricos y que, al día de hoy, confluyen en el territorio común de las instituciones escolares.

Las primeras traslaciones fueron las de los pueblos originarios que desde antes de la época territorialiana caminaban por estas tierras, desde el este al oeste, del norte al sur y viceversa, con sus creencias, sus costumbres, sus cosmovisiones y sus lenguas. Esas movibilidades ancestrales se vieron interrumpidas hacia el siglo XIX con la llamada conquista del desierto en Argentina, que dio continuidad a los duros procesos de conquista y colonización operados desde la llegada de los europeos al continente en el siglo XV y desencadenó distintos procesos de contacto multicultural, los cuales revistieron, la mayoría de las veces, situaciones de aniquilamiento y sometimiento de la cultura originaria para imponer otra cultura, aculturación, y en otros casos dio lugar a un *contacto multicultural*, entendiendo por este último concepto “una variedad de estrategias y procesos políticos que están inconclusos en todas partes” (Hall, 2010, p. 584), no solo en Patagonia, sino en Latinoamérica y otras regiones del mundo que experimentaron los procesos de expansionismo y conformación de los estados modernos.

La conquista del desierto significó un genocidio en los territorios patagónicos que ha dejado profundas huellas en la memoria colectiva de los pueblos. Este triste período de la historia argentina ha opacado otros momentos, en los que el contacto entre distintas culturas hizo posible la vida en las tierras patagónicas. Por ejemplo: la convivencia pacífica de los tehuelches y galeses en el siglo XIX, en las costas de la actual provincia de Chubut, hecho (poco difundido más allá de los confines de la Patagonia) de mutua colaboración entre personas originarias y migrantes extranjeros que llegaron a las costas del Atlántico Sur huyendo de la persecución política en su país. También han quedado testimonios de esta convivencia tras el surgimiento de los primeros asentamientos de poblaciones extranjeras en las costas patagónicas a partir de la actividad económica de los puertos durante los primeros

años del siglo XX. La llegada de inmigrantes de distintos continentes² en busca de mejores oportunidades para su futuro, vinculados al comercio de la lana, las actividades agrícolas y también las actividades extractivas del petróleo como otras actividades comerciales, se hizo en convivencia con el conocimiento de la zona que podían aportar los baqueanos, habitantes originarios que sobrevivieron al exterminio. Estos procesos poblacionales, divergentes en cuanto al signo de la relación –unos de convivencia y otros de brutal sometimiento–, fueron configurando una región multicultural en el sentido lato expresado por Hall (“culturalmente heterogéneos por definición”, 2010, p. 584) y plurilingüe, aunque esto último no siempre ha sido reconocido como tal frente al desarrollo hegemónico del español.

La dureza de estos procesos históricos ha configurado una matriz de pensamiento o ideología clasista en la sociedad latinoamericana, que se asienta muchas veces en prejuicios raciales hacia los grupos étnicos o se extiende a todo lo que se perciba como distinto, como los migrantes.

Desde la segunda mitad del siglo XX han ingresado a la zona del golfo San Jorge, zona petrolera, migraciones de naciones vecinas como Paraguay, Bolivia y Perú, y otros de manera más constante, como es el caso del pueblo zíngaro. También se encuentra en curso la migración de los senegaleses que hablan el wolof, migración que no desarrollaremos por el momento porque a la región migran solo los hombres, y no hay niños aún en las escuelas. En el actual contexto del Mercosur, se encuentra en esta situación de contacto multicultural, por razones económicas y de estudio, también un importante flujo de estudiantes de países vecinos como Brasil, que llegan hasta las ciudades patagónicas a estudiar en las universidades públicas. Esta migración se encuentra en estudio por parte del grupo de investigación.

Esta descripción intenta presentar un panorama somero de la conformación de la situación actual de la sociedad patagónica y su composición producto de la globalización “postcolonial”, mención que no pretende designar

una simple sucesión cronológica de un antes y un después. La mudanza de los tiempos coloniales hacia los postcoloniales no implica que los problemas del colonialismo se hayan resuelto o que hayan sido reemplazados por una era libre de conflictos. Más bien, lo “postcolonial” marca el pasaje de una configuración de fuerzas o coyuntura histórica a otra (Hall, 2010, p. 587).

Metodológicamente, entre 2016 y 2021 hemos realizado entrevistas a docentes y personal directivo de diez escuelas y un jardín de infantes en las localidades de las tres provincias arriba mencionadas. Además, entrevistamos a migrantes de origen boliviano que residen en Caleta Olivia, así como a miembros de la comunidad zíngara. Nuestro análisis se

nutre también de intervenciones registradas en reuniones con docentes, jornadas institucionales y un curso de capacitación sobre interculturalidad dictado por el equipo en el marco de la extensión universitaria de la UACO-UNPA. En tales experiencias hemos piloteado la aplicación de esta guía para el análisis de la institución. Nuestro objetivo, en este artículo, es presentar dicha guía como un instrumento para la autoevaluación de la institución, en función de la descripción de los posibles principales grupos multiculturales que puedan conformarla.

La diversidad étnico-cultural, reconocida jurídicamente desde las reformas constitucionales de los años 90, necesita promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales para confrontar con la discriminación, los prejuicios raciales y la exclusión, es decir, formar ciudadanos conscientes de sus diferencias, pero “capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. La interculturalidad se inscribe en este esfuerzo” (Walsh, 2004, p.76), siempre referido a las complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiples vías, teniendo siempre presentes los sistemas, estructuras y relaciones de poder que ubican a algunos grupos, lenguas y prácticas sobre otros. Entendida como proyecto político, la interculturalidad busca generar una interacción equitativa, que cuestione y tienda a superar las asimetrías entre grupos diversos.

Lenguas y variedades en escuelas de la Patagonia

En el trabajo de campo realizado observamos que llegan a las escuelas de nivel inicial y los primeros años del primer ciclo, o primera unidad pedagógica del nivel primario, niños monolingües hablantes de una lengua originaria, una lengua extranjera (comunidad rom) o con incipiente competencia lingüística en español como segunda lengua (L2), y hablantes de una variedad de español que presenta diferencias respecto del estándar que se maneja en las instituciones educativas, como es el caso del “español andino”. En este sentido, nos circunscribiremos a la situación de contacto lingüístico y cultural en los primeros años de educación obligatoria, en donde creemos que se generan las situaciones más dramáticas que muchas veces determinan el éxito o el fracaso de la escolarización de los niños y niñas pertenecientes a los grupos minoritarios y/o hablantes de lenguas minorizadas.

En nuestra tradición escolar, la situación de contacto entre distintas variedades del español o distintas lenguas no es novedosa en la región patagónica. No obstante, las instituciones educativas están poco preparadas para estos casos de integración cultural; por ejemplo: las instituciones educativas no suelen contar con ningún mediador bilingüe que

facilite la comunicación entre hablantes que desconocen la lengua de su interlocutor. La situación más grave aún, por su invisibilidad, es que los equipos docentes están poco preparados para reconocer, o ejercer, la intercomprensión entre distintas lenguas maternas o variedades dialectales de la misma lengua.

Otro aspecto muy descuidado del contacto, en general, desde la perspectiva de las escuelas, es la ausencia de información sistematizada para detectar no solo los conflictos en las situaciones de contacto sino, también, las estrategias desarrolladas para la inclusión. Nos referimos, en parte, a datos estadísticos sobre los grupos minoritarios y diagnósticos sistematizados sobre los conflictos. Por ello, se convierte en prioritario reconocer la constitución multicultural de la institución. En tal sentido, creemos que una herramienta fundamental para la visibilización de los colectivos minorizados son las encuestas preformateadas que los Ministerios envían a las escuelas para ser aplicadas. En ellas solo se pregunta sobre la pertenencia a un pueblo originario y si se habla alguna lengua originaria en el hogar. Hemos comprobado en nuestro trabajo con las escuelas que dichas encuestas, que son completadas tanto en el jardín de infantes como en el primer ciclo por parte de los docentes cuando entrevistan a los padres, les permiten reconocer al conjunto del alumnado que ingresa en la institución; pero la información que se recaba no es trabajada al interior de esta, ni procesada de modo que los datos tanto estadísticos como particulares sobre determinados estudiantes pueda estar accesible al docente ante cualquier circunstancia, o que dicho procesamiento –que, insistimos, es inexistente– pueda ser usado para construir el proyecto institucional. Por otro lado, entendemos que desde las políticas educativas de los distintos ministerios provinciales existe una desarticulación entre la implementación de estas encuestas, la solicitud de un proyecto institucional y el vínculo de trabajo con las modalidades, en este caso la Educación Intercultural Bilingüe (EIB): luego de hacer una encuesta es necesario capacitar al equipo docente para el procesamiento de la información hasta obtener una base de datos que permita alcanzar ciertos resultados estadísticos que aporten una visualización de la comunidad educativa que convoca la escuela, cuestión que hasta el momento se encuentra ausente en las instituciones.

De ese modo, a partir del reconocimiento concreto de los datos sobre la población escolar es posible direccionar una observación crítica de la práctica cotidiana, que podría identificar la presencia de barreras institucionales para la inclusión o la ausencia de apoyos escolares para atender a la diversidad. Por ello, es necesario reconocer y sistematizar los nudos de conflictos que plantea la diversidad. Para ese diagnóstico institucional de necesidades contamos con la guía diseñada, que propone una autoevaluación de la institución

y aspira a contribuir a sistematizar su autopercepción acerca de las aristas problemáticas del contacto pluricultural desde un enfoque de educación intercultural. A lo largo de este artículo presentaremos los tres aspectos que organizan esta guía.

A continuación, expondremos, mediante el análisis de casos en función de los perfiles de diferentes situaciones de contacto multicultural, la propuesta de guía que ofrecemos, para el abordaje de problemáticas particulares que sufren las instituciones ante el contacto pluricultural.

El caso de la comunidad rom

La presencia de niños/as zingaros/as en el nivel inicial y primario de las escuelas de Patagonia es constante desde hace muchísimos años. Se trata de un pueblo nómada, sin territorio, que transita por nuestro país asentándose en los centros urbanos donde realiza sus actividades comerciales de manera temporal. Esta comunidad de migrantes ha aceptado enviar a sus hijos/as a la escuela, aunque muchas veces no completan el ciclo educativo obligatorio. Por lo general (por decisión de los progenitores y cuestiones culturales), asisten hasta concluir la primera unidad pedagógica (primero, segundo, tercero y cuarto año de la educación primaria). Luego, una vez que han aprendido a leer y escribir en español y manejan el lenguaje matemático, suelen dejar la escuela. Igualmente es importante destacar que se ha iniciado un proceso de cambio, ya que actualmente hay estudiantes que terminan la educación primaria y terminando sus estudios en la Modalidad de Educación Jóvenes y Adultos en la provincia de Santa Cruz. Según el relevamiento 2022 de estudiantes de la comunidad gitana matriculados en las instituciones, realizada por la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe del Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz, hay 41 niños/as en el Nivel Inicial, 174 en Primaria y 40 en la Educación Primaria de Jóvenes y Adultos (EPJA). En cambio, no hay datos de alumnos matriculados en el Nivel Secundario.

Si bien los niños que pertenecen a esta comunidad son bilingües, es decir, que hablan y entienden el español como segunda lengua (L2), su única posibilidad de aprender a leer y escribir lo constituye la escuela ya que la transmisión de su lengua y cultura a los/as hijos/as es de manera oral. Pero, también, el español es la lengua de contacto con la sociedad en la que deben insertarse para desarrollar sus actividades laborales, generalmente asociadas, en la actualidad, al comercio.

En Patagonia, el principal trabajo sobre el contacto en las escuelas con esta comunidad lo constituye la tesis de Bel (2011) acerca de la interculturalidad educativa y el pueblo gitano en Neuquén. Por otra parte, nuestro grupo de investigación ha producido un primer desarrollo

que nos permitió plantear la situación sobre la inclusión de esta comunidad en la escuela a partir de una serie de entrevistas que realizamos en la ciudad de Caleta Olivia (Flores Torrico, Quiroz, Quevedo, Malvestitti y Arch, 2019). En este primer trabajo de campo recogimos el testimonio de los docentes con respecto a las dificultades del contacto: debido a que estos/as niños/as según los/as docentes no cuentan con la ayuda de sus progenitores para el desarrollo de tareas, suelen ser estudiantes que faltan mucho y se atrasan en la elaboración de las mismas. Esto deteriora su rendimiento escolar desde el punto de vista de la escuela. También suelen no cumplir con la documentación solicitada por la escuela para la matriculación o pase del estudiante. Aun así, lo que más desconcierta a los equipos docentes es la relación pragmática de la comunidad rom con la educación. Dentro de la cosmovisión de dicha comunidad, la finalización de los estudios de la escolaridad obligatoria –nivel primario y secundario– no forma parte de su universo de expectativas. Solo les interesa la escuela en cuanto agente de alfabetización inicial, luego de lo cual, una vez cumplido el proceso, la comunidad suele decidir no enviar más a sus hijos. En este caso de contacto, dentro de la reflexión de los docentes, sin embargo, la cuestión del bilingüismo no aparece como un obstáculo para la comunicación, ni la escolarización. Los niños/as ingresan a la escuela siendo bilingües, pero la escuela no toma en cuenta que es posible que el bajo rendimiento escolar o dificultades en el aprendizaje se deba al uso de una L2 para su escolarización y que los/as niños/as en su vida cotidiana fuera de la escuela no utilizan, porque forman parte de otra cultura muy distinta de la que impera en la escuela. Tampoco se les permite hablar el romaní dentro de la institución. A la escuela le incomoda que la comunidad zíngara no se adapte a la normativa escolar (horarios, documentación, tareas). Los/as gitanos/as envían a sus hijos/as a la escuela bajo sus propias formas de entender la escuela. Esto provoca entre los/as docentes y directivos/as, en más de una ocasión, el rechazo o malestar con los/as estudiantes de la comunidad.

Es frecuente, en el discurso de lo/as docentes, ligar, como en otros casos, la explicación del fracaso escolar o del abandono de la escuela al factor socioambiental: padres/madres analfabeto/as, falta de estímulo para estudiar, progenitores que no ayudan en las tareas a sus hijos/as, ausencias y llegadas tarde, por ejemplo; pero entre los argumentos que se esgrimen no aparece la mención a que estos niños/as son educados en la lectura y escritura dentro de su segunda lengua o lengua franca (el español) y que es posible que, muchas veces, el estudiante no interprete o desconozca el vocabulario o las formas de expresión del docente, sus referencias culturales incluso. A modo de ejemplo, un caso que tuvimos la posibilidad de analizar es el de una niña gitana del segundo año de escuela

primaria: la docente le dio una tarea para completar una oración con sustantivos; la niña tenía que indicar el nombre del objeto que estaba en el dibujo y colocarlo en la oración; el objeto era la silueta de una iglesia católica de estilo colonial. Debido a que no existe este tipo de iglesias en la Patagonia y el catolicismo no es una religión que la niña ni su familia profese, ella no supo cuál era la palabra para nombrar el objeto y no pudo completar la tarea. Entonces, hubo que explicarle a la docente por qué ocurrió esto, porque la carga de la prueba estaba siendo depositada como un déficit sobre la estudiante. En definitiva, la escuela aborda la dificultad del contacto recurriendo a “no sólo lo que clásicamente se consideró el medio, sino también la imposibilidad de la escuela de adaptarse a las diversidades culturales de la población que debe atender” (Canillas, 2000, p. 1); los métodos de enseñanza, las lecturas, el material didáctico, los libros de lectura no son seleccionados atendiendo a la diversidad cultural, sino a otros criterios espurios.

Para completar este breve esbozo en nuestro trabajo de campo, pudimos dialogar con algunas familias zingaras. Desde su perspectiva, los progenitores indican que no envían a sus hijos/as a la escuela más allá del cuarto año para evitar la burla y la discriminación de la que suelen ser objeto en la adolescencia (en particular las niñas, a las que continúan educando en el cuidado del hogar dentro de la misma comunidad, mientras que a los varones se los introduce en el mundo del trabajo, fuera de la casa). En este sentido, otra dimensión a analizar es la política institucional en cuanto a que la educación intercultural debe ser para todo el alumnado, que debe comprender y vivenciar en la institución el respeto a las diferencias.

En el caso de la comunidad zingara, según nuestro trabajo de campo y en coincidencia con lo que plantea la investigación antes mencionada, la escuela interpreta las dificultades del contacto mediante un diagnóstico incompleto por una parte, y prejuicioso, por otra, adjudicando características conflictivas a los estudiantes gitanos: “Sin continuidad tanto en la asistencia diaria como a lo largo del ciclo escolar, dificultades de aprendizaje por su entorno cultural y por la escasa estimulación del hogar” (Bel, 2011, p. 145). Bajo estos argumentos, tanto en escuelas primarias de Santa Cruz como de Comodoro Rivadavia observamos que la condensación de un prejuicio hacia la comunidad rom, “el peso de la responsabilidad en el medio social, hablan de un aprendizaje desfavorable por factores socioculturales” (Canillas 2000, citada en Bel, 2011, p.149). Esto produce una marca estigmatizante, como algo dado, una suerte de determinismo que condiciona el aprendizaje del individuo –los padres o madres analfabetos/as o que no pueden ayudar–, donde la cultura zingara es leída como una falta de cultura, sin que la escuela se incluya en el análisis de la escena.

Esta dificultad para entender las diferencias culturales con una comunidad minorizada proviene, también, de las distintas formas que adopta la construcción de prejuicios, estereotipos y estigmas hacia los integrantes de diferentes grupos étnicos arraigados aún en esquemas de pensamiento coloniales acerca de la sociedad. La noción de prejuicio, según Agnes Heller,

es la categoría del pensamiento y del comportamiento cotidianos[,] [...] un pensamiento fijo en la experiencia, empírico, y al mismo tiempo, ultrageneralizador. [...] De dos modos llegamos a la ultrageneralización [...]: por una parte, “asumimos” estereotipos, analogías y esquemas ya elaborados; por otra, nos lo “pega” el medio en que crecemos (Heller, 1970, pp. 71-72).

Estos prejuicios y estereotipos con los que la sociedad estigmatiza a los grupos minorizados no reciben, dentro de la formación docente, una mirada crítica desde los aportes de los campos interdisciplinarios, como la sociolingüística: “Esto implica una remisión a la ambivalencia del concepto de ‘saber’” (Heller, 1970, p. 73). El docente, sin un marco de pensamiento científico-conceptual, solo puede trabajar dentro de su rol guiado por prejuicios adquiridos, “pegados por el medio en que crecemos”, sin haber sido tamizados desde la reflexión crítica.

Por ello, promovemos la necesidad de capacitaciones *in situ* que le permitan a la institución identificar a los grupos culturales en contacto, analizar su relación con ellos en cuanto a concepciones teóricas que abordan la diversidad, la dimensión de cultura institucional, y herramientas didáctico-pedagógicas para la enseñanza de la lengua y sus variedades, la dimensión de sus prácticas. Estamos proponiendo ayudar a los docentes a identificar los niveles de lengua que entran en contacto en situaciones de bilingüismo y que comprometen la mutua intercomprensión. En tal sentido, hablamos de repensar la cultura institucional y reflexionar sobre cómo los docentes nos relacionamos no solo con el estudiante en el ámbito del aula, sino también con la familia dentro de la institución. Consideramos que la escuela debe reflexionar sobre sus presupuestos acerca de los padres que no pueden ayudar a sus hijos porque son analfabetos, o trabajan todo el día y no pueden ocuparse de las tareas o, como en el caso presentado, no comparten el mismo universo cultural del que parte la institución. El fracaso escolar de los estudiantes debe ser analizado en función de la detección de posibles barreras institucionales internas y no de factores externos o faltas de apoyo escolar, como pueden ser el desconocimiento de la escuela acerca del contacto bilingüe o de distintas variedades de la misma lengua, o el desconocimiento de la cultura zingara. Por lo tanto, entendemos que la escuela debe revisar su cultura institucional para el caso de cómo

debe prepararse para recibir a la diversidad. Asimismo, es fundamental repensar la práctica educativa en el caso de la enseñanza del español como lengua segunda. El docente debe plantearse que el estudiante zingaro habla otra lengua en su entorno familiar cotidiano y que posiblemente mucho del vocabulario que use el docente sea desconocido para ese/a estudiante, o remita a significados de un universo cultural y simbólico que no posee.

En cuanto a la dimensión de la enseñanza de la lengua, desde el enfoque intercultural, la guía de autopercepción propone a la institución un diagnóstico de los problemas de aprendizaje, atendiendo a la detección temprana de las dificultades del contacto, estrategias empleadas para su apoyo escolar, y tipos de capacitación brindada a los docentes. Estos/as niños/niñas representan un desafío de integración intercultural y otro caso de bilingüismo muy poco estudiado que reclama por parte de la institución una atención especial, porque esta variable no ingresa en el análisis del fracaso o abandono de los/as estudiantes de la comunidad rom.

El caso de la comunidad boliviana

En las ciudades de Patagonia, la estratificación social de los grupos sociales, y en particular la comunidad boliviana, no solo se observa en sus agrupamientos por barrios, por profesiones u oficios a los que se dedican, sino, también, en las escuelas. Estas están identificadas por su población escolar: así, en la representación social de dichas instituciones se las identifica como *las escuelas de los bolivianos*. Esta denominación en muchos casos contiene una connotación despectiva, que refleja la representación social hacia los migrantes bolivianos.

En la comunidad boliviana, que ya cuenta con migrantes de segunda o tercera generación, muchos conservan su lengua materna (quechua o aimara) en el ámbito familiar, sobre todo los adultos; no obstante, frente a distintas muestras de prejuicios sociales y raciales, optan por distintas estrategias de invisibilización de su origen para proteger a sus hijos de la discriminación a la que ellos fueron sometidos. Por ejemplo, suelen no transmitir la lengua materna, el quechua o aimara, a sus hijos/as. Esto también implica entre los migrantes una actitud de preservación frente al sistema educativo. Saben que en la escuela no solo no se enseña en quechua o en aimara, sino que, además, se estigmatiza la lengua materna como causante del fracaso escolar. Esta representación sobre la lengua materna es asumida por los propios hablantes como un obstáculo en el proceso de escolarización de los/as estudiantes: “si porque no se expresa como él debe en castellano y lo mezcla con quechua la profesora no le va a entender” (Entrevistada 1, madre de la comunidad boliviana).

En la escuela subsiste un imaginario sobre las lenguas originarias asociadas a atributos subalternos: lengua indígena, sinónimo de antigüedad, ininteligible para la mayor parte de la sociedad; por ello, algunos hablantes de la comunidad boliviana optan por negar su uso, como una forma de rápida asimilación y adaptación a su lugar de migración, frente a la creencia de “la superioridad proclamada del español y el inglés” que “no se basa en sus propiedades estructurales o su eficacia comunicativa, sino más bien en su asociación con la influencia político-económica de las clases sociales acomodadas que se benefician con una estratificación social que consolida y continúa su posición privilegiada” (Kroskrity, 2004, p. 502). Las lenguas maternas indígenas constituyen, así, la marca que se puede negar, ocultar o disimular para evitar la discriminación y el posible fracaso escolar, ya que, según una ideología prevaleciente, la única lengua que asegura el éxito escolar es el castellano. Los propios representantes de la escuela lo verbalizan en términos de creer que el aprendizaje de la lengua materna quechua pueda interferir en el aprendizaje de la lengua de escolarización (el español). Solo a título ilustrativo, incorporamos algunas opiniones que dan cuenta de esta representación social, que a nuestro juicio no es más que otra representación estereotipada que proviene del prejuicio social con respecto a la población estudiantil de la comunidad boliviana: “cuando hay problemas, generalmente los asociamos a la no comprensión de nuestro idioma, a la poca ‘adaptabilidad’ que tienen al nuevo medio, el nuevo país” (Entrevistado 2, docente); “Considero que los que pueden llegar a presentar dificultades en el aprendizaje se les atribuye al manejo de otra lengua o en ocasiones a que provienen de padres no alfabetizados” (Entrevistada 3, docente).

En tal sentido, todos le atribuyen al hecho de ser migrantes dificultades de aprendizaje por ser hablantes bilingües de una lengua originaria; el argumento apela, otra vez, al determinismo del medio social para explicar el fracaso escolar: “por ahí les cuesta un poco más en cuanto a los términos [...] porque se ve que en la casa hay términos que no los manejan entonces les cuesta más familiarizarse con esos conceptos más que nada” (Entrevistada 4, docente).

Sin embargo, creemos que dicha representación da cuenta de un diagnóstico equivocado del problema de contacto. En el caso de esta comunidad boliviana, muchas veces el contacto no es entre dos lenguas distintas sino entre dos variedades de la misma lengua, el español. Los alumnos de comunidades migrantes con lenguas maternas de origen indígena no hablan la misma variedad del español estándar que se pretende enseñar en las escuelas, y tampoco es la misma variedad del español que se habla en Patagonia; la comunidad boliviana es bilingüe, en general, y habla el español en su variedad andina. Por ello, la segunda cuestión

que explica en parte este diagnóstico incorrecto es que los/as docentes reconocen las diferencias lingüísticas, recurrentemente en el vocabulario, pero no trabajan sobre ellas como recurso, sino que las conceptualizan como barrera o dificultad, sin considerarlas de modo sistemático en un programa de complejidad creciente en la enseñanza de la lengua. Por ejemplo, una docente nos habla sobre las diferencias léxicas entre el dialecto estándar del español Patagónico y el dialecto del español andino:

digamos eh, nombres de otras cosas que ellos, por ejemplo, de la ropa del hogar o de los útiles escolares. Ellos tienen otros nombres. Entonces en cualquier momento a ellos se los escucha que dicen “préstame el borrador” y es, yo pensaba el borrador del pizarrón, y es la goma. El gorrito tiene otro nombre eh, hay juegos que tienen otros nombres. Entonces ellos, por ahí, se nombran. Y entre ellos, sí saben de qué están hablando. Y cuando uno les dice “¿cómo es ese juego?” “ah!, seño es este” Te lo explican con otras palabras. Se nota, digamos, en que son palabras que ellos utilizan cotidianamente en la casa (Entrevistada 4, docente).

Los/as docentes perciben el problema con claridad, pero disponen de pocas herramientas didáctico-pedagógicas para trabajar de manera sostenida las diferencias entre variedades de la misma lengua, por la falta de formación en sociolingüística, en general, y la falencia en su formación docente de metodologías propias de la enseñanza de la lengua. Una directora de las escuelas consultadas nos expresa esta situación: “claro, en ese momento que hicimos la capacitación, lo que pasa que después es como que queda todo en la nada; hicimos la capacitación y quedó todo queda en la nada” (Entrevistada 5, directora de escuela).

Esta situación planteada como “todo queda en la nada” se refiere a los cursos de capacitación sobre la modalidad EIB. Estos cursos incluyen entre sus contenidos el plano del análisis cultural, pero carecen de capacitaciones en cuanto a métodos en la enseñanza de la lengua que les permitan abordar las diferencias entre variantes percibidas de la misma lengua con un grado de integralidad que abarque todos los niveles de la lengua y permita una progresión gradual de la dificultad que plantea el contacto entre variedades, como los aspectos sintácticos en el manejo del código escrito, uno de ellos la ausencia de artículos determinantes: “Lo que más les cuesta es la escritura. Porque el idioma de ellos, no sé, no usan artículos, no sé cómo es el idioma de ellos, realmente desconozco. Entonces en la escritura vos ves cómo se expresan” (Entrevistada 6, docente).

Una formación lingüística que fortalezca la enseñanza de la lengua en sus aspectos léxicos y morfosintácticos con metodologías propias del español lengua segunda podría dotar a los/as docentes de un abordaje de los temas, por ejemplo la determinación del nombre, con

un enfoque más amplio, que en ese caso supere la mera clasificación estructural de los artículos definidos o indefinidos y, también, vincule los fenómenos de determinación propios del español a los distintos tipos de significado léxico y referencial. En tal sentido, el docente podría comprender mejor la dificultad en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita que es común a todos los/as niño/as, al aprender a manejar en la escritura el uso de las palabras con significado funcional en función de la determinación del nombre. Un caso de reflexión sobre esta cuestión se plantea en la siguiente intervención:

[Lo que] nos condiciona en realidad a nosotros es buscar otra forma de enseñar, eh, ¿sí? Porque hay que buscar otra llegada ¿sí? Principalmente, bueno, tratar cuando hablamos con ellos utilizar mucho material gráfico mucho material visual, eh. Y después cuando ellos hablan o nos cuentan algo reestructurar esa oración esa frase eso que dijeron como para acomodarle y poder comprenderle y que el resto pueda entender; porque la realidad yo no quiero entenderla yo sola como maestra [...] [sino que] tienen que entender todos sus compañeros también. Entonces, ahí, “está bueno ¿vos querés decir entonces que el perro mordió a tu mamá?” Suponte, bueno, “entonces, sería el perro de mi vecino mordió a mi mamá. ¿a ver cómo lo dirías?”. Entonces, ahí, lo estás ayudando a realizar la forma correcta de la estructura del lenguaje (Entrevistada7, vice-directora de escuela).

Creemos que el docente puede dar cuenta del conflicto, pero está desprovisto de un marco teórico que le permita interpretarlo como tal y de las herramientas pedagógicas para elaborar propuestas que apuntalen aspectos concretos del contacto entre sistemas lingüísticos distintos, sean lenguas o variedades de la misma lengua. Entonces, el problema es depositado en el estudiante como un déficit suyo, o se apela a las explicaciones deterministas del tipo de los prejuicios sobre las lenguas o los medios socioculturales. Por ello insistimos en la necesidad de capacitaciones específicas en el área de la enseñanza de la lengua que le posibiliten al docente la detección de la barrera lingüística y le permitan reformular su propia práctica, no adjudicar la deficiencia al estudiante sino trabajar la dificultad en el manejo del código con arreglo a los principios de la enseñanza de la lengua y del español como lengua segunda.

Estos aspectos deben ser presentados de manera gradual y en forma programática para que el docente obtenga herramientas de diagnóstico del problema, no lo atribuya a la noción de déficit y tenga una explicación y un procedimiento pedagógico para el acercamiento entre ambas variedades. En este sentido, entendemos que el enfoque de la educación intercultural bilingüe es para todos/as los/las estudiantes: se trata de enseñar las lenguas como códigos de

comunicación en los que compartimos signos que puede ser polisémicos, y parte de esa polisemia radica en el acuerdo social de cada comunidad. Los distintos niveles de la lengua regulan nuestra conducta lingüística, que es reglada; enseñar la riqueza de las variedades de los dialectos permite comprender que la regla depende del acuerdo social y esto explica la diferencia entre variedades, por lo que no hay una norma fija sino distintas normas en cada comunidad. Esto explica la diferencia y ayuda a desterrar el prejuicio hacia el que habla distinto. Esta cuestión siempre presente en las aulas es lo que lleva al silencio de los/as estudiantes bolivianos/a, que debe ser tenido en cuenta como un síntoma del conflicto.

El caso de las comunidades originarias

La escuela, como espacio educativo privilegiado y excluyente en las sociedades modernas, con su carácter monocultural y su presión hacia la asimilación, significó históricamente un fuerte embate hacia las formas propias de educación de las culturas originarias, así como también hacia el *mapuche kimiün* [conocimiento mapuche] y el *mapuzugun* [idioma mapuche]. Es necesario pensar cómo casi toda una generación definió la negativa a transmitir el mapuzugun a *pu pichikeche* [niños, niñas] como forma de eludir la discriminación (e incluso las represalias del *winka*) y de evitar el fracaso escolar. Son pocos los *lof* en los que el mapuzugun conserva su carácter de lengua materna; de hecho, al entrar a la escuela, la mayoría de los niños mapuche son hablantes exclusivos de castellano, y solo en algunos casos de mapuzugun como primera o segunda lengua. De este modo, en las instituciones escolares históricamente se ha construido una invisibilización de la identidad mapuche o de otros pueblos originarios.

En el marco de nuestro trabajo de campo, con un jardín de infantes de la localidad de El Bolsón (provincia de Río Negro), dentro de unas jornadas de capacitación que se iniciaron en el 2020 durante el contexto del aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO), intentamos, junto a docentes de quienes citaremos algunas intervenciones y equipo directivo, dar respuestas a estos tres interrogantes:

1. ¿Se considera necesario tener un protocolo de recepción para los grupos minoritarios como pueblos originarios y/o migrantes?
2. ¿Se recuperan ceremonias propias de las comunidades originarias o migrantes?
3. ¿Qué se hace en caso de que se perciban distintos modos o formas de hablar (diferencias lingüísticas) o diferencias socioculturales en las familias y/o los alumnos?

La institución con la que dialogamos viene realizando no solo tareas educativas que promueven el enfoque hacia la diversidad cultural sino, además, tareas de capacitación en

educación intercultural y de investigación con trabajos de campo con respecto, por ejemplo, a la comunidad rom. También la comunidad de El Bolsón elige enviar sus hijos a esa institución porque reconoce su política institucional inclusiva. Sin embargo, los planteos propuestos interpelan no solo la práctica áulica sino también la política institucional:

En algún comentario de mis compañeras leí la palabra “reconocer”, que me pareció muy valiosa, el poder como docentes dentro de la sala, dentro del jardín, de nuestra comunidad, no invisibilizar, abordar la enseñanza desde las múltiples culturas que existen allí, para esto necesitamos investigar, conocer, reconocer la diversidad de familias que conforman el jardín y así acercarnos un poco más a la educación inclusiva que deseamos (Docente 1 de la institución).

En este sentido la institución, con el apoyo del equipo de investigación, ha construido una base de datos sobre la matriculación de sus estudiantes que indaga sobre las raíces culturales de las familias que deciden enviar sus hijos/as al jardín. Este conocimiento les ha facilitado a los docentes la visualización de los problemas del contacto, y también la incorporación de contenidos o enfoques sobre los contenidos con una mirada desde lo intercultural: “Como equipo docente, fuimos aprendiendo y modificando nuestras prácticas en propuestas específicas que permitieron romper con una mirada de efemérides estereotipadas” (Docente 2 de la institución).

La trayectoria de la institución no solo contempla el reconocer a las comunidades y la fuerte presencia de los estudiantes de las comunidades mapuches, se reconozcan o no como tales, sino, además, un trabajo exploratorio con la posibilidad de abordar contenidos propios de las distintas culturas que conforman la comunidad escolar:

Si bien en los momentos de efemérides pudimos avanzar en los ambientes y propuestas lúdicas, materiales y también pudimos ampliar fechas como por ejemplo el *wiñoy tripantu*, aún nos queda mucho por modificar y aprender. Y ya no es opcional, porque es parte de nuestro diseño curricular abordar la interculturalidad, es nuestro rol como docentes comprometernos a indagar, investigar, aprender, reflexionar y revisar nuestras prácticas (Docente 3 de la institución).

A lo largo de nuestro trabajo de campo hemos visualizado que las instituciones abordan en general la noción de la educación intercultural desde un enfoque relacional (Walsh, 2004) por lo que las efemérides son oportunidades para que se visibilicen las distintas culturas que conforman la comunidad. Bailes, canciones, relatos o comidas típicas visitan la escuela de la mano de un momento de celebración con los padres o conjuntos artísticos que recrean el folclore de cada pueblo. En el caso del jardín, la distinción importante es que se ha

incorporado como efeméride al calendario escolar una celebración del pueblo mapuche, el año nuevo, *wiñoy tripantu*. No se invita a los padres a que muestren y expliquen las costumbres de su pueblo, sino que son las mismas docentes las que realizan la ceremonia junto a los/as niños/as. Dentro de estas prácticas, también, desde un enfoque de educación intercultural, el jardín propone el culto a la bandera nacional y otras banderas, como la Wiphala de los pueblos originarios. Tampoco impone cantar el Himno Nacional. Estos son aspectos susceptibles de discusión que involucran lo que entendemos es la dimensión de la política institucional y hasta dónde puede un enfoque intercultural de la educación cuestionar o conmover las prácticas institucionales.

También, en cuanto a la dimensión de las prácticas de la enseñanza en el aula, recogemos esta evaluación de una docente de la institución:

Si bien este recorrido que fuimos logrando, construyendo, es interesante y lo valoro muchísimo, no observo al jardín, como una institución intercultural. Por ejemplo, cuando pensamos en ambientes alfabetizadores, en general, no visualizo carteleras, materiales didácticos, etiquetas, etc. Los rótulos de las salas están escritos solo en criollo (estos son algunos de los aspectos) (Docente 4 de la institución).

Entendemos que la multiculturalidad propia de las aulas de cada institución debe ser diagnosticada *in situ*, dada su ubicación regional, local y barrial, porque las alternativas del contacto multicultural son diversas y producen necesidades institucionales específicas en cada una de ellas.

En tal sentido este grupo de investigación, como se mencionó, ha elaborado una guía para la autoevaluación de las prácticas de los cuerpos docentes y directivos que ayude a detectar de manera más situada en la realidad escolar de cada escuela las posibles barreras socioculturales para la integración:

- en el plano de su cultura institucional, revisar aquellas prácticas culturales que puedan ser barrera para la inclusión de la diversidad emergente en su comunidad educativa;
- en el plano de las prácticas áulicas, incorporar metodología propia de la enseñanza del español como segunda lengua y reconocer las variedades del español en contacto en el aula;
- en el plano de su política institucional, revisar las formas de tratamiento y establecer pautas de convivencia tendientes a la aceptación de la diversidad como inherente a la tarea docente. En este sentido, la educación intercultural debe ser entendida como una educación integral para *todos/as* lo/as estudiantes, sean pertenecientes a pueblos originarios y/o migrantes o no.

Por ello, nos proponemos pensar políticas educativas interculturales entendidas como un conjunto de acuerdos entre los actores de la institución para llevar a cabo la tarea educativa. De lo contrario, estas tareas muchas veces son barreras socioculturales para incluir a la diversidad cultural.

Guía de actuación para la educación intercultural

La realización de este documento se basó en el *Índice de Inclusión* propuesto por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (Booth, 2006). En él se adopta un modelo social de aprendizaje que se interpreta desde dos conceptos fundamentales: *apoyos* para el aprendizaje y la participación de los estudiantes, y *eliminación de barreras* socioculturales en el proceso de aprendizaje que afecten su inserción y su rendimiento. Tomamos estos conceptos para analizar tres dimensiones que se interrelacionan en la vida de las escuelas: la cultura institucional, las prácticas y las políticas escolares.

El análisis de estas tres dimensiones servirá para reflexionar acerca de los posibles cambios que se deberían llevar a cabo en las instituciones escolares para promover una escuela intercultural que asegure la igualdad de oportunidades y la plena participación de los alumnos, fomentando la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar. De esta manera, se procura contribuir a establecer la interculturalidad como principio transversal al sistema educativo y avanzar hacia el ideal de una sociedad más justa y democrática.

1ra. dimensión: CREAR UNA CULTURA INSTITUCIONAL

Se trata de crear una cultura escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en donde los estudiantes pertenecientes a pueblos originarios y/o de familias migrantes o grupos minoritarios se sientan valorados. Esto implica procesos para potenciar el aprendizaje y aumentar la participación de los estudiantes y, a la vez, reducir o eliminar la discriminación.

Para esto sugerimos pensar, reflexionar y autoevaluar la cultura institucional en base a las siguientes preguntas:

- ¿La escuela es acogedora para todo el alumnado, incluyendo lo/as estudiantes pertenecientes a pueblos originarios y/o familias migrantes o grupos minoritarios?
- ¿La información sobre la escuela es accesible para todos/as? ¿Está disponible en quechua, guaraní o romaní?

- ¿Se considera necesario tener un protocolo de recepción para los grupos minoritarios como pueblos originarios y/o migrantes? Sí-No. Justifique.
- ¿Se recuperan los saberes ancestrales propios de las comunidades originarias o migrantes?
- ¿Qué se hace en caso de que se perciban distintos modos o formas de hablar (diferencias lingüísticas) o socioculturales en las familias y/o los/as estudiantes?
- Si las familias de grupos minoritarios no se involucran en la educación de sus hijos/as, ¿por qué razones le parece que pueda ser?
 - a- ¿Por temor a reunirse con el/la docente porque no pueden sostener una conversación fluida con este/a?
 - b- ¿Por no estar alfabetizados/as o porque no terminaron la escuela?
 - c- ¿Porque hablan otra lengua y temen ponerse en evidencia?
 - d- ¿Porque trabajan en el horario de la escuela?

2da. dimensión: PRÁCTICAS EDUCATIVAS INTERCULTURALES

El aula es el eje de todo el proceso educativo, y las prácticas educativas pueden modificar las actitudes y comportamientos de cada estudiante a través de actividades que promuevan la participación y el trabajo colaborativo con una valoración positiva hacia la comunicación e interacción entre culturas diferentes. Este desafío es complejo; en tal sentido, proponemos pensar en las siguientes preguntas:

- ¿Se pone atención, a la hora de armar los grupos, en aspectos tales como las relaciones de amistad y la presencia de estudiantes que hablan otro idioma además del español?
- ¿De qué manera la escuela proporciona apoyo para la alfabetización inicial a los estudiantes que hablan otra lengua que no es el español?
- Cuando aparecen diferentes modos de habla en el aprendizaje, ¿cuáles son las estrategias que se toman
 - a- para comprender esas diferencias?
 - b- para compensar la diferencia?
- ¿Se considera que las dificultades de aprendizaje pueden ser presentadas por cualquier estudiante y en cualquier momento?
- ¿Se considera que los/as estudiantes pertenecientes a pueblos originarios y/o migrantes tienen más dificultades de aprendizaje? ¿Por qué?

- ¿Se entiende que las dificultades de aprendizaje surgen como resultado de la interacción en el contexto de enseñanza y aprendizaje?
- ¿Se considera que los distintos acentos, dialectos y formas de hablar enriquecen a la escuela y a la sociedad o que son un problema?
- ¿Se considera que las barreras para el aprendizaje y la participación son producto de las deficiencias de los estudiantes? Sí-No. ¿Por qué?
- ¿Se considera que las barreras para el aprendizaje y la participación son producto de las deficiencias del contexto familiar o social? Sí-No. ¿Por qué?
- ¿Se ve ausentismo o conductas inadecuadas a causa de la no integración de un/a estudiante migrante o con pautas culturales diferentes a las de la escuela?
- ¿Cómo se trabajan las situaciones de burla entre compañeros/as en el aula?
- ¿Se ofrece a los/as alumnos/as lecturas de ficción y materiales audiovisuales que expandan perspectivas sobre las comunidades originarias y/o migrantes?
- ¿Las actividades del desarrollo profesional de la escuela los ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado? Si no fuera así, enumere con un criterio de prioridad los aspectos que se necesitan profundizar.

3ra. dimensión: ELABORAR POLÍTICAS EDUCATIVAS INSTITUCIONALES INTERCULTURALES

En buena medida, la inclusión o exclusión de los estudiantes de diferentes etnia cultural, lugar de procedencia, clase social, elección de género o creencias depende de las actitudes y comportamientos que se desarrollen dentro y fuera del aula.

Recordemos que la escuela es el primer centro de convivencia social en donde los/as estudiantes se forman en actitudes de aceptación y participación democrática. La educación intercultural, en este sentido, debe ser entendida como una educación integral para *todos/as* los/as estudiantes, sean pertenecientes a pueblos originarios y/o migrantes o no. Por ello, nos proponemos pensar políticas educativas interculturales entendidas como un conjunto de acuerdos entre los/as actores de la institución para llevar a cabo la tarea educativa. Con las siguientes preguntas nos proponemos evaluar la política educativa de la institución con respecto a la diversidad:

a) Los/as alumnos/as:

- ¿Se ayudan unos/as a otro/as?
- ¿Cuál es la actitud de los/as alumnos/as frente a situaciones de burla entre compañeros/as?

- ¿Cuál es la actitud del grupo cuando un alumno/a que agrede a el/la docente?
- ¿Saben a quién acudir cuando tienen algún problema?
- ¿Apoyan al que más lo necesita sin menospreciarlo?
- ¿Abogan por otros/as cuando sienten que han sido tratados/as injustamente?
- ¿Manifiestan saberes acerca de las diferencias de procedencia familiar y sobre las culturas de sus compañeros/as en el aula?

b) Los/as docentes:

- ¿Reciben apoyo de prácticas de enseñanza colaborativa entre compañeros/as y el intercambio de reflexiones para atender a la diversidad del alumnado?
- ¿Han recibido formación en relación con EIB en su carrera de grado o en cursos de capacitación? Sí-No. (¿Dónde? ¿Por quiénes?)
- ¿Tienen la oportunidad de observar y analizar sus propias clases o las de otros/as, y reflexionar sobre ellas en función de su alumnado?
- ¿Consideran que la Educación Intercultural debería estar incluida en el Proyecto Educativo Institucional? Justifique su respuesta.

c) Las políticas educativas como una práctica:

- ¿Qué estrategias se generan para apoyar el aprendizaje y la participación de los/as estudiantes?
- ¿Se premia el éxito de los/as alumnos/as o se valora el esfuerzo por superarse?
- ¿Se tienen las mismas expectativas de logro para todos/as los/as alumnos/as?
- ¿Qué estrategias se utiliza con aquellos/as alumnos/as a quienes les cuesta participar y hablar en público?
- ¿Se alienta la participación de todos/as los/as alumno/as por igual en los actos escolares?
- ¿Cuál es la estrategia para trabajar con los/as alumno/as que tienen conductas inadecuadas o hacen burla a el/la compañero/a por sus diferencias lingüísticas y/o culturales?
- ¿Los/as docentes son conscientes del potencial de sus alumnos/as para anticipar y apoyar las dificultades lingüístico-comunicativas?
- ¿Se valora en los/as alumnos/as tanto el trabajo colaborativo como los logros individuales?
- ¿Se valora al alumnado que tiene logros más bajos igual que a aquel que tiene logros más altos?

d) Las políticas educativas en el contexto provincial:

En consonancia con la política educativa nacional, de respeto por la diversidad cultural, y de considerar a la EIB como una garantía de los pueblos indígenas y las comunidades minoritarias a recibir una educación que respete sus pautas culturales, nos proponemos reflexionar acerca de estas preguntas:

- ¿La escuela se ha vinculado con referentes de la Modalidad EIB?
- ¿Cuentan los/as docentes con información sobre el modo de trabajo de este equipo?
- ¿Los/as docentes han recibido formación pedagógica en relación con EIB?
- ¿Usted como docente tiene la necesidad de comunicarse con la EIB y recibir más información/formación?

Luego de dicho proceso, proponemos una capacitación docente situada en función de las necesidades institucionales autopercibidas como tales por la propia institución.

Reflexiones finales

De acuerdo con lo expuesto, entendemos que toda situación de contacto entre lenguas o variedades de la misma lengua supone una situación de conflicto: en este caso, el español estándar hablado en la Patagonia como lengua oficial frente a la lengua de una minoría como lo es el quechua en esta región, o el romaní; o las variedades dialectales del español de los migrantes o las comunidades originarias. Si la escuela no cuenta con un dispositivo de integración cultural, no puede atender solo con buena voluntad a un/a niño/a hablante de otra lengua o de otra variedad dialectal del español. Si no se facilita el aprendizaje del español como segunda lengua, se coloca al estudiante en una situación vulnerable propensa al fracaso escolar, porque tanto el estudiante como su familia encuentran barreras en la comunicación para integrarse a la comunidad educativa. Si los/as docentes carecen de formación en sociolingüística y desconocen los fenómenos de las diferencias dialectales del español que entran en contacto en este contexto multicultural y plurilingüe, no les es posible responder a los desafíos educativos que les toca enfrentar a partir de la diversidad emergente en las aulas, o la respuesta que se brinda no es la adecuada para integrar las diferencias desde una perspectiva de educación intercultural.

Por ello, proponemos un proceso posterior luego de la primera instancia de diagnóstico y capacitación, un acompañamiento a la institución para que en forma paulatina comience por abordar la visión de lo intercultural dentro de su cultura institucional y luego

avance hacia los aportes curriculares que pueden hacerse una vez visualizada y asumida la diversidad.

La Patagonia, como parte de América, es multicultural. La habitan distintas etnias, aunque nunca en condiciones de igualdad sino de permanente asimetría social fundada en las condiciones en que se produjo el contacto. Patagonia, por historia, es plurilingüe; la variedad de las tradiciones que sobreviven a los procesos de globalización así lo demuestran: en las ciudades más importantes de Patagonia se destacan las comunidades migrantes extranjeras, incluso con sus fiestas y la celebración del día de las colectividades. Muchas lenguas conviven en nuestra región a pesar de la presencia hegemónica del español. Pero Patagonia, en su presente, no es intercultural, porque toda esta diversidad étnica, cultural y de variedades lingüísticas convive en un sistema político-económico y social de clases sociales que estandarizan la desigualdad y la distribución de la riqueza. En esa encrucijada se encuentra nuestra escuela de hoy. Por esto, la interculturalidad es un proyecto, una aspiración casi utópica para pensar el futuro, y el desafío permanente de nuestras aulas. No es una solución, ni receta, ni instrucciones para armar, sino que es una mirada crítica con la necesidad de hacer de este continente un conjunto de pueblos y comunidades sociales, culturas y lenguas que sean reconocidas como tales en un mismo pie de igualdad. Para que todas las personas, ante la sociedad, como ante la ley, sean respetadas y consideradas en sus diferencias. La interculturalidad es un enfoque para la educación de la ciudadanía que permite repensar las estructuras institucionales, los contenidos y las relaciones sociales con una mirada hacia nuestras maneras de tratar al prójimo. Una perspectiva de pensamiento que nos enseñe a vivir en un mismo nivel de dignidad humana nuestras diferencias con el otro.

Referencias

- Bel, R. (2011). *Niñas y niños gitanos en las escuelas neuquinas: ¿una experiencia de educación intercultural o un proceso de deculturación socioétnica?* Tesis de Maestría, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. In M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar* (pp. 211-217). Amarú.
- Canillas, M. (2000). *Los gitanos. Factores socio-económicos-culturales. Escuela y diversidad cultural*. Instituto de Formación Docente N° 6.

- Flores Torrico, L., Quiroz, E., Quevedo, M. I., Malvestitti, M., & Arch, K. (2019). Representaciones de migrantes sobre la lengua materna quechua en Caleta Olivia. In J. Del Prato, M. F. Olivero & Pelliza, M. M. (Eds.), *Literatura-Lingüística: Investigaciones en la Patagonia XI* (pp. 311-319). EDUPA.
- Hall, S. (2010). *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios socioculturales*. Envió Editores.
- Heller, A (1970). *Historia y vida cotidiana*. Grijalbo.
- Kroskrity, P. (2004). Language Ideologies. In A. Duranti (Ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 496-517). Blackwell.
- Walsh, C. (2004/2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In *Construyendo Interculturalidad Crítica*, editado por Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Notas

¹ La guía (*infra*) se diseñó en el marco de los proyectos PI 29/B192, *Aula móvil Educación Intercultural Bilingüe* (2016-2018), y PI 29/B 249, *Aula móvil intercultural. El abordaje de la interculturalidad en las escuelas del Golfo San Jorge* (2019-2021), financiados por la UNPA y radicados en el ICIC.

² Un ejemplo de la diversidad de migración extranjera lo constituyen los colonos africanos boers que llegaron a la región de la provincia del Chubut entre 1902 y 1907. Boer es un término holandés que significa “campesino”. En gran parte, esta migración se debió a las atrocidades sufridas por los afrikáneres en manos de las fuerzas británicas, muchos de ellos muertos en campos de concentración.