

Minorías nacionales, conciencia nacional y proceso de aprendizaje intercultural entre docentes en formación en Suecia¹

Christina Rodell Olgaç ²

Traducción: Silvia Branda³ | Claudia Cosentino⁴

Resumen

Un periodo de nacionalismo de doscientos años ha dado una imagen de Suecia como un país predominantemente homogéneo en su aspecto cultural, religioso y lingüístico. Si bien esta homogeneidad histórica se ha ido acentuando, aún persiste como un mito que puede ser de-construido. Así como otras naciones, Suecia ha tenido siempre una población diversa; desde el año 2000, Suecia ha reconocido a los samis, a los sueco-finlandeses, a los tornedalers, a los judíos y a los romaníes⁵ como las minorías oficiales del país. Este trabajo describe la manera en que un enfoque intercultural de las cinco minorías nacionales, analizado en

un curso de formación docente, puede desafiar los discursos hegemónicos monoculturales y monolingüísticos de la concientización nacional en la narrativa oficial del país, y la forma en que un discurso inclusivo de un credo democrático en relación a las minorías, se puede desarrollar entre los docentes.

Palabras clave: Conciencia Nacional - Minorías Nacionales - Docentes en Formación - Pedagogía Intercultural.

Fecha de Recepción: 27/03/14
Primera Evaluación: 14/04/14
Segunda Evaluación: 10/05/14
Fecha de Aceptación: 15/05/14

Introducción

La homogeneidad histórica de Suecia ha sido siempre destacada pero, como la mayoría de otras naciones, Suecia ha tenido siempre una población diversa. Esta homogeneidad histórica ha tenido consecuencias para la vida de las minorías incluso en contextos educativos. Suecia comenzó a atravesar un proceso de cambio luego de haber ratificado en el año 2000 la Convención Marco para la Protección de Minorías Nacionales y el Acta Constitutiva Europea para los Lenguajes Regionales o Minoritarios reconociendo a los samis, a los tornedalers, a los sueco-finlandeses, a los judíos y a los romaníes como las minorías nacionales oficiales y el sami, el finlandés el meänkieli, el romaní y el yiddish como las lenguas oficiales en el país (KU, 2005). Sin embargo, aún predomina en la conciencia nacional la imagen monocultural y monolingüística del país. El objetivo de este trabajo es discutir de qué manera un enfoque intercultural de las cinco minorías nacionales, en un curso para futuros docentes, puede desafiar los discursos hegemónicos monoculturales y monolingüísticos de la concientización nacional en la narrativa del país, y promover la inclusión de las minorías en contextos escolares.

Los países nórdicos desde una perspectiva minoritaria

Para comprender la actual situación de las minorías en Suecia, es necesario examinar la locación geográfica del

país. Se definen a Suecia, Dinamarca, Finlandia, Noruega e Islandia como países nórdicos con fronteras comunes que poseen similitudes lingüísticas cuyos habitantes, a pesar de hablar distintas lenguas, pueden comprenderse bastante bien entre sí o utilizar una combinación de lenguas cuando se comunican. El idioma finlandés pertenece a la familia del finno-úrgico, por lo tanto no está relacionado con las lenguas escandinavas, pero el sueco fue el idioma del poder durante más de seiscientos años de dominio de Suecia sobre Finlandia cuando estos dos países formaban uno solo. Asimismo, la migración entre Finlandia y Suecia ha sido siempre muy común y aún existe una minoría de habla sueca en las costas de Finlandia. En 1809 Suecia perdió a Finlandia cuando ésta pasó a ser un Gran Ducado del Imperio Ruso hasta su independencia en 1917. La frontera entre Finlandia y Suecia se inundó en el norte en la zona del Valle de Tornedal por el río Torne en 1809. Dinamarca incorporó a Noruega hasta 1814, mientras que Suecia y Noruega formaban una unión hasta 1905 (cf. Pulma 2006; von Brömssen & Rodell Olgaç 2010).

Al momento de discutir acerca de las minorías en el contexto nórdico, es importante tener en cuenta que la mayoría de ellas son transnacionales. Los samis son una minoría de población indígena, y como otras minorías indígenas en el mundo, ha sufrido colonizaciones y opresiones a lo largo de su historia. Actualmente Sapmi (también conocida como Laponia) cubre toda la región del norte de Noruega y Suecia, Finlandia y

parte del norte de Rusia. Las minorías de descendientes finlandeses, los kväner, también residen en el norte de Noruega mientras que en el sur habitan los skogsfinner⁶, ambos grupos reconocidos como minorías nacionales. Las minorías judías y romaníes viven en todos los países nórdicos y son reconocidas como minorías nacionales excepto en Dinamarca donde sólo los germanos del área adyacente a la frontera con Alemania son reconocidos como una minoría nacional. En Finlandia encontramos la minoría musulmana más antigua de los países nórdicos, los tártaros, quienes migraron durante el siglo XIX y hoy se encuentra entre las seis minorías nacionales reconocidas en este país. Otra de las minorías de Finlandia es también la rusa, que se remontan a las migraciones del siglo XVIII. Islandia no tiene ninguna minoría nacional reconocida y la inmigración hasta el momento ha sido mínima (Rodell Olgaç 2010).

El impacto del reconocimiento de las minorías nacionales en las políticas educativas

El reconocimiento de las minorías nacionales en Suecia en el año 2000 impulsó algunos cambios curriculares con la inclusión de los contenidos acerca de las minorías en el currículum y en los programas de las escuelas. Sin embargo, ha habido siempre discrepancia entre la política y la práctica observada por la Comisión contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI) que recomienda

en su tercer informe sobre Suecia en el año 2005 “que las autoridades suecas se aseguren de que todas las escuelas enseñen a sus estudiantes la cultura, el lenguaje, la religión y la historia de las minorías nacionales” (ECRI 2005: 10). Asimismo, un estudio sobre la discriminación en las minorías nacionales en el sistema educativo sueco, el Ombudsman⁷ contra la Discriminación Étnica (DO), establece que los cambios curriculares tienen hasta el momento, muy poco impacto en los contenidos y en la educación de los docentes. El Ombudsman recomendó a la Agencia Nacional de Educación Superior, investigar estrategias para asegurarse que todos los docentes en formación desarrollen conocimiento suficiente con respecto a las lenguas, culturas y derechos humanos de las minorías nacionales como parte de sus programas de educación (DO 2008: 42). Actualmente el currículum vigente para el sistema de educación obligatoria, las clases pre-escolares y los centros de actividades de esparcimiento (Lgr11) desde 2011, estipulan que la escuela es la responsable de asegurar que cada alumno que complete la educación obligatoria “haya obtenido conocimiento acerca de las culturas, las lenguas, la religión y la historia de las minorías nacionales” (Skolverket 2011: 15), y el conocimiento acerca de las cinco minorías nacionales sea más enfático, sobre todo en Historia, Educación Cívica y Sueco.

La diversidad actual de Suecia

La población de Suecia actualmente comprende no sólo las minorías nacionales sino también diferentes grupos migratorios que han llegado al país, especialmente desde mediados del siglo pasado. De acuerdo con las estadísticas suecas (SCB), la población en Suecia en Agosto de 2012 fue de 9 millones de personas (www.seb.se 13/10/2012). Debido a que Suecia no permite registros étnicos, las cifras concernientes a las minorías, son aproximadas. El número de samis en Suecia es aproximadamente de 20 a 30 mil personas, los sueco-finlandeses entre 450 y 600 mil, los tornedalers aproximadamente 50 mil, los romaní entre 50 y 100 mil y los judíos 25 mil (Länsstyrelsen i Stockholms län & Sametinget, 2011). Aproximadamente veinte por ciento de la población sueca tiene un antepasado extranjero, es decir, que han nacido, ellos o sus padres, en el extranjero. De acuerdo con la cámara de Migraciones Suecas, los grupos más grandes en busca de asilo en el 2012 (enero – septiembre) provienen de Siria, Somalia, Afganistán, Serbia y Eritrea (www.migrationsverket.se 23/10/2012). Para concluir esta breve reseña, se puede afirmar que aunque Suecia tiene una población pequeña, las minorías históricas y migraciones contemporáneas contribuyen a una amplia diversidad lingüística y cultural.

Las minorías nacionales en Suecia. Una breve reseña histórica

A lo largo de la historia, las minorías nacionales en Suecia, han sufrido opresión y atrocidades por parte del estado y de la mayoría de la sociedad. La colonización de las áreas Sami en Suecia se remonta a fines del siglo XVII, cuando los samis con manada de renos, fueron forzados a movilizarse más al norte y los derechos sobre sus tierras fueron disminuidos. De acuerdo con Amft (2000: 200), el estado sueco a través de la legislación, creó una población sami basada en las nociones del estereotipo dominante de un sami genuino y como consecuencia el estado dividió a la población sami en dos grupos separados, uno conectado con cuidado de manada de renos, con ciertos derechos, y otro, sin esta conexión, y consecuentemente, sin ningún tipo de derechos (Mörkenstam 1999). A comienzos del siglo XX, otra estrategia del estado era tratar de mantener la forma de vida tradicional del sami mediante la separación de los niños de las familias con manadas de renos, del sistema educativo convencional y ubicarlos en escuelas nómades con recursos limitados separadas del resto donde se les enseñaba inicialmente en lengua sami y luego, desde el 1925 en adelante, en sueco (Mörkenstam, 1999; Amft, 2000). Los niños sami que pertenecían a aquellas familias que no se dedicaban al cuidado de manada de renos fueron ubicados en sistema público de educación y se les enseñó solamente sueco.

Mediante estas políticas dicotómicas el estado sueco creó una auténtica población desde el estereotipo del sami. Los efectos de estas políticas son aún una realidad en el país y los temas relacionados con los derechos sobre las tierras y el agua son de especial preocupación para los samis. Hoy 2.500 samis obtienen sus ingresos del cuidado de la manada de renos (Sametinget & Regeringskansliet, 2004: 32).

Como se mencionó anteriormente, la conexión entre Suecia y Finlandia ha sido siempre muy fuerte, pero las características coloniales de la política de estado de Suecia hacia Finlandia, han sido persistentes, por lo que los finlandeses fueron por lo general considerados nativos primitivos (Catomeris, 2004); aún se pueden encontrar rasgos de estas actitudes coloniales hacia los sueco-finlandeses. Cuando Suecia perdió Finlandia en 1809 y la frontera entre los dos países fue delimitada sobre el río Torne en el norte “la frontera del río Torne significaba la división en dos mitades de un área y de una población cultural y lingüísticamente homogénea” (Wande, 2003: 170). Del lado sueco del río, el idioma sueco se convirtió en el único lenguaje que se enseñaba en las escuelas desde 1880 en adelante. Debido al trato político y militar de Rusia, el objetivo con esta política de lenguaje, fue crear lazos fuertes entre la región de Tornedal y el resto de Suecia. El objetivo era la asimilación lingüística de los habitantes de Tornedal “en una cultura sueca totalmente armonizada” (Ku 2005: 108).

El lenguaje minoritario de los Tornedalers, el meänkieli, es hoy una variante del finlandés desarrollado en el lado sueco de la frontera, con una fuerte influencia del léxico y la gramática sueca. Meänkieli junto con el finlandés y el sami son lenguas que han sido oprimidos de diferentes maneras a través de la historia. Por ejemplo, entre 1888 mediados del siglo XIX no se permitía usar el sami, el finlandés o el meänkieli en los colegios del norte de Suecia, ni para la instrucción ni para la comunicación (cf. von Brömssen & Rodell Olgaç 2010; Rodell Olgaç 2010).

Las dos minorías más recientes las forman los romaníes y los judíos. Un registro escrito de los romaníes en Suecia, apareció por primera vez quinientos años atrás en 1512, aunque pequeños grupos de los entonces denominados gitanos probablemente habían estado viajando por el país antes de esa fecha. Hoy la población ‘gitana’ comprende muchos grupos diferentes, incluyendo a los viajeros que arribaron durante distintos períodos históricos desde varias partes de Europa hablando el romaní (Bijvoet & Fraurud 2007; SOU 2010:55). Muchos son católicos, otros rusos ortodoxos o musulmanes y recientemente, muchos romaníes adhirieron a la Iglesia Pentecostal. El pueblo romaní todavía es blanco de discriminación, racismo y antiziganismo en Suecia (DO 2004). A los romaníes se les prohibió asistir a la escuela hasta mediados del siglo XX. Una de las razones era el nomadismo forzado, que impedía a muchos de ellos permanecer

en el mismo lugar por más de tres semanas. Recién a fines de 1960 los se les permitió establecerse en una vivienda permanente y por lo tanto, asistir a la escuela de manera regular. Desde el reconocimiento de los romaníes como minoría nacional, ha surgido una revitalización cultural y lingüística de la minoría y una demanda por mayor inclusión en educación (Rodell Olgaç 2010). A pesar de los permanentes cambios, el porcentaje de ausentismo y abandono en las escuelas sigue siendo alto y sólo unos pocos continúan con su educación superior.

En lo que respecta al pueblo judío, ha ingresado a Suecia en diferentes períodos, a menudo como consecuencia de persecuciones. Desde el siglo XVII los grupos de judíos han encontrado su camino en Suecia, pero su religión fue admitida por primera vez en el siglo XVIII. Simultáneamente, se crea una normativa especial en 1792 limitando las zonas residenciales para este pueblo, como también sus ocupaciones laborales y las personas con quienes podían contraer matrimonio. Asimismo se les prohibía ser electos como miembros del parlamento; estas normas fueron abolidas en 1838. Hacia fines del siglo XVIII los judíos llegaron de Europa Central, a fines del siglo XIX y principios del siglo XX desde Europa Oriental, como así también durante la Segunda Guerra Mundial y en los períodos de 1950 y 1960 (Bredfeldt, 2008). Debido a las políticas de asimilación, la cultura judía y la lengua yidis han tenido un rol oculto dentro de la sociedad sueca

(DO, 2008). Con respecto a las políticas educativas, los niños judíos en Suecia han asistido por lo general a escuelas públicas, pero en 1955 se fundó en Estocolmo el colegio Hillel para los niños refugiados de Alemania (Borevi 2002). El antisemitismo es aún una realidad, especialmente en internet (ECRI 2005).

Perspectivas teóricas

En la discusión de la situación educativa de las minorías nacionales en Suecia, han habido dos discursos dominantes y contradictorios (exclusivista e inclusivista) relacionados a las minorías y a los niños migrantes que Municio (1993) ha llamado “conciencia nacional” y “credo democrático”. El discurso de “conciencia nacional” se refiere a la noción altamente generalizada de Suecia como una nación-estado monolingüe y mono cultural, que contrasta directamente con la experiencia histórica del país como una nación-estado multiétnica descrita anteriormente. La ideología de la conciencia nacional ha sido el discurso normativo y hegemónico durante la primera parte del siglo XX y todavía perdura como una tendencia exclusivista en la sociedad contemporánea para la situación de las minorías y las comunidades migrantes (cf. Catomeris, 2004; Hagerman, 2006). El discurso del “credo democrático” (Municio 1993) es el inclusivista basado en los principios de los derechos humanos inalienables, individuales e igualitarios, que se desarrollaron gradualmente después de 1945 y en tensión con la noción de

“conciencia nacional”. Además, Municio señala que un pre requisito para defender este mito ha sido la represión de los lenguajes autóctonos de las minorías, como por ejemplo la población Sami, los suecos finlandeses, suecos de Tornedaler, los romaníes y los judíos. A pesar de la diversidad descrita, la idea de una nación-estado monocultural y monolingüe todavía es hegemónica y el gran relato de Suecia está hasta ahora, excluyendo las minorías nacionales, migrantes y otros grupos. Por lo tanto, tal como Municio (2001: 229) argumenta, es importante “desmantelar el mito oficial de Suecia como un país originalmente homogéneo y por ende diferente de otros países europeos”. La escuela ha sido una institución vital para transmitir y mantener esta visión homogénea de Suecia (Lorentz & Bergstedt 2006) y como consecuencia, ha habido una fuerte perspectiva de déficit en relación a las minorías y a los niños migrantes en contextos escolares (Municio 2001). La escasa comunicación acerca de la identidad étnica (Eriksen 2000), la pérdida del lenguaje, y el alto desgranamiento escolar son ejemplos que han sido una realidad para muchos (cf. von Brömssen & Rodell Olgaç, 2010). Los libros escolares han sido herramientas importantes para transmitir el relato mencionado anteriormente, contribuyendo a los supuestos de los estudiantes sobre los otros, el conocimiento sobre otras culturas y el propio entendimiento étnico. Estos libros contribuyeron y todavía contribuyen, a la idea de Suecia como país perteneciente a un sólo pueblo, en

el que se habla el mismo lenguaje y por lo tanto, superior a otros (Ajagán-Lester 1999, 2008).

La sociedad post moderna actual, en la que las tradiciones nacionalistas y etnocéntricas ya no son válidas o necesarias, trae consecuencias para la enseñanza, el aprendizaje y la pedagogía. El aprendizaje, es decir los procesos complejos cognitivos, psicodinámicos y sociales (Illeris 1999: 17), es actualmente considerado como un proceso continuo donde el cambio, la cooperación y la flexibilidad son entendidas como recursos sociales valorados. Pero también hay un temor a enfrentar el etnocentrismo occidental en contextos escolares ya que esta demanda de autorreflexión y deconstrucción (Lorentz & Bergstedt 2006: 31), desafía lo que puede ser definido como procesos de aprendizajes interculturales. El aprendizaje intercultural adopta la idea de desarrollar un enfoque que involucra curiosidad mutua y mayor comprensión de sí mismo y de las perspectivas de otros sobre el conocimiento, modos de pensar, valores, condiciones de vida y autoridad (Sjögren & Ramberg 2005:37). Estos procesos de aprendizaje incluyen además reciprocidad, respeto mutuo, igualdad y justicia social como algunos de los valores étnicos a menudo apreciados como objetivos de un enfoque intercultural (Lahdenperä 2002: 297). El aprendizaje intercultural también incluye procesos emocionales para el individuo y el grupo, cuando las preconcepciones y valores etnocéntricos son confrontados y deconstruidos – procesos que pueden ser

dolorosos y llevan tiempo (Gundara 2000, Pihl 2002, Lahdenperä 2004). Existe por supuesto el riesgo de ideas esencialistas sobre el otro en procesos de aprendizaje intercultural, especialmente cuando se discute sobre grupos diferentes, minorías, culturas e identidades. Aquí el concepto de “esencialismo estratégico” formulado por Spivak (1993) puede ser una herramienta útil como una estrategia temporaria para promover el cambio social (cf. Gunaratnam 2003; James, 2003). Además, es relevante en esta estrategia interrogar y de-construir relatos predominantes y la creación de contra relatos (ver por ejemplo Ladson-Billings, 1998; Zamudio et al, 2011). En la formación docente esto puede implicar, como sugiere Vavrus (2011), el uso de estrategias curriculares que combinan textos críticos en los que los estudiantes indagan “a través de diálogos en seminarios, conferencias relacionadas y talleres con narrativas auto etnográficas”. Como consecuencia de estas estrategias, los estudiantes tienen la posibilidad de tomar conciencia de su parte en la historia, de “que sus identidades le dan forma al tipo de entornos de aprendizaje y experiencias curriculares que crearan en sus clases de primaria y secundaria en escuelas públicas”, como también de su mediación “para transformar las practicas áulicas y las oportunidades de vida de sus estudiantes” (Vavrus 2011:28-29).

La investigación

Este estudio se realizó en un curso obligatorio de cinco semanas en el cuarto periodo de un programa de formación docente para futuros maestros pre-primarios y primarios, dictado durante tres etapas en el año 2008 (primavera y otoño) y en el año 2009 (primavera). El curso denominado *Lenguaje de socialización y alfabetización de niños* se sustentó en teorías e investigaciones sobre el lenguaje de socialización de niños en diferentes contextos culturales, y en la interacción entre la lengua madre, la segunda lengua y la alfabetización desde una perspectiva intercultural, usando las experiencias de las cinco minorías históricas nacionales, especialmente en relación con el lenguaje y la educación. El curso ofreció conferencias, sesiones, literatura, trabajo grupal y una semana de práctica en una escuela. Yo fui la profesora de algunos de los grupos en los seminarios durante los tres periodos. Los estudiantes asistieron a conferencias de miembros de las minorías Sami, los suecos finlandeses y los romaníes que ofrecieron una visión general de hechos básicos sobre la situación histórica y contemporánea de cada minoría junto con sus experiencias personales. También se incluyó en el curso la proyección y discusión de un film basado en la autobiografía de una chica hablante de meänkieli, criada en el Valle Tornedal en la mitad del siglo pasado y su inserción en el sistema escolar integrado.

La evaluación del curso se dividió en tres partes. El primer examen consistió en escribir un artículo reflexivo sobre la socialización lingüística y las experiencias de alfabetización de cada estudiante durante su niñez, y en discutir estas experiencias en relación con el material teórico trabajado en el curso. Muchos de los estudiantes eran hablantes de diferentes lenguas, entre ellas, algunas de las principales lenguas migrantes suecas como por ejemplo, árabe, curdo, español, suroyo y turco. Para muchos de los estudiantes, ésta fue la primera vez en que reflexionaron así sobre su propia niñez, analizando y teorizando sus propias experiencias personales de niños. En la segunda parte de su examen tuvieron que visitar, junto con su grupo de trabajo, una institución o exhibición relacionada con una de las minorías nacionales reconocidas para luego escribir un artículo breve reflexionando sobre esta visita. En la tercera parte del examen, los estudiantes y sus grupos, exploraron más profundamente la situación de una de las minorías. Al final del curso, los estudiantes presentaron este trabajo exploratorio ante resto de sus compañeros en el seminario, usando una presentación PowerPoint junto con diversos artefactos y diversas representaciones elegidas por el grupo.

Por último, además de la forma usual de evaluación del curso, se solicitó a los estudiantes que contesten un cuestionario (opcional) con preguntas acerca de su conocimiento previo sobre las minorías nacionales y sus reflexiones al final del curso. Él se realizó durante

tres periodos. El primer cuestionario se realizó en la primavera del 2008, el segundo en el otoño del mismo año y el tercero en la primavera del 2009. El número total de cuestionarios (C) es de 192 (71 C de 87 estudiantes (E) total, primavera 2008; 26 (C) de 45 estudiantes, otoño 2008; 95 (C) de 99 estudiantes totales, primavera 2009). De los 192 estudiantes que participaron en el estudio, 174 eran de sexo femenino y 17 estudiantes de sexo masculino, solamente un estudiante de los 192 no contestó el cuestionario. Las respuestas de los estudiantes representan la fuente principal usada para el análisis en este estudio. En el material recolectado se incluyen diversas discusiones con los estudiantes en las que se comparten experiencias personales y sus reflexiones sobre la literatura del curso.

Los resultados

La pregunta inicial del cuestionario indagó acerca del conocimiento que los estudiantes de magisterio tenían sobre las minorías nacionales cuando comenzaron el curso. A pesar de que la mayoría de ellos había asistido a la escuela después del año 2000, cuando los cambios acerca del conocimiento sobre las minorías nacionales en los diseños curriculares ya deberían haber estado puestos en práctica, alrededor de dos tercios de los estudiantes expresaron en sus respuestas poseer poco, casi nada, o nada de conocimiento sobre las minorías. Además, durante los tres periodos en que los cuestionarios fueron administrados,

no hubo tendencia de cambio en las respuestas de los estudiantes a esta pregunta. Los extractos siguientes ilustran las respuestas más comunes recibidas sobre su conocimiento previo al curso:

“Ni idea de quienes son.” (C 31, primavera 2008)

“Desafortunadamente no mucho, excepto por el prejuicio que es frecuente.” (C 55, primavera 2008)

“Absolutamente nada.” (C 6, otoño 2008)

“Casi nada. Sobre los judíos tenía una idea. Pero tiene que ver con prejuicios. No tenía conocimiento sobre estas minorías ni sobre el hecho de que los sami fueron los primeros habitantes de Suecia.” (C 17, otoño 2008)

“No mucho.” (C 2, primavera 2009)

“Muy poco.” (C 85, primavera 2009)

Uno de los estudiantes mencionó a los judíos y también lo hicieron otros. El estudio del Holocausto y el sufrimiento del pueblo judío durante ese periodo estaban incluidos en los programas de historia y habían sido estudiados en todas las escuelas suecas. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes en este estudio no conocía la situación histórica y presente de las minorías judías en Suecia. En ocasiones los estudiantes mencionaron a los samis, pero aun así, expresaron no saber mucho sobre ellos.

A pesar de que el curso solo duró cinco semanas, las respuestas de los estudiantes acerca de qué habían aprendido sobre las minorías durante este corto periodo de tiempo, demostraron que habían descubierto cosas sobre Suecia que nunca antes habían escuchado.

“He aprendido sobre su historia y cómo ellos han vivido y viven y también que he sido engañado pensando que había crecido en un buen país, pero cuando abrí mis ojos me di cuenta de que Suecia había hecho cosas terribles que nunca hubiese imaginado.” (C 4, primavera 2008)

“Un montón, he aprendido sobre la lucha de estos grupos por existir y ser respetados en la sociedad.” (C 25, primavera 2008)

“He tenido muchos nudos en mi garganta y he estado a punto de llorar al darme cuenta cómo han sufrido muchos integrantes de las minorías.” (C 61, primavera 2008)

“He aprendido un montón sobre ellos. Tenía muchos prejuicios sobre los romaníes, pero ahora tengo una mejor comprensión de su situación.” (C 11, otoño 2008)

“Ambos, sobre su historia y la historia de Suecia, sobre la que no conocía por ejemplo, la biología racial.” (C 31, primavera 2009)

Para estos estudiantes, la diversidad histórica y las atrocidades que las minorías nacionales habían sufrido en el pasado en Suecia, fueron cuestiones que, de acuerdo a sus respuestas, los docentes no habían desarrollado en el sistema escolar. La mayoría de los estudiantes no estaban al tanto de las influencias de un racismo pseudocientífico que se gestó en Suecia hacia finales del siglo XIX ni de la existencia de un Instituto para la Biología Racial dependiente de la Universidad de Uppsala desde comienzos del siglo XIX. Para apoyar la noción de los samis, finlandeses, judíos, romaníes, nómadas y otros grupos conocidos como “razas” inferiores, comparados con la mayoría de la sociedad, se usaron ideas de racismo pseudocientífico (Catomeris, 2004; Hagerman, 2006; DO, 2008). Toda esta cuestión estremeció a los estudiantes quienes se molestaron porque nunca

se habían incluido estos temas en sus diseños curriculares escolares y comenzaron a cuestionarse las razones por las cuales todo esto se había ignorado.

Una de las preguntas finales del cuestionario indagaba acerca de las cuestiones que habían causado algún impacto en los estudiantes. Las siguientes son algunas de las respuestas a esta pregunta. En ellas la situación de los romaníes es recurrente.

“Los romaníes y los prejuicios con los que yo mismo he luchado. He comenzado a pensar en mi propio origen.”(C 1, primavera 2008)

“Ahora tengo una visión de los romaníes completamente diferente a la pobre y vacía que tenía antes. Y esta nueva imagen está luchando para vencer los prejuicios que después de todo tengo/tenía.” (C 10, primavera 2008)

“Nuestra forma de tratar a las minorías es vergonzosa. Ha sido muy conmovedor leer sobre los tornadellers, a quienes se les negó el derecho a hablar su propia lengua y que tantos romaníes hayan experimentado el Holocausto.” (C 62, primavera 2008)

“Fue muy interesante conocer la historia acerca de las diferentes situaciones de las minorías en Suecia durante distintos periodos, como por ejemplo el prohibirles hablar su propia lengua materna.”(C 2, otoño 2008).

“He tenido la oportunidad de conocer mi propio país y su población. Muy interesante y con mucha historia.” (C 80, primavera 2009).

A partir de los extractos anteriores, se entiende que la situación histórica y contemporánea de los romaníes era completamente desconocida por la mayoría de los estudiantes. Inicialmente, los estudiantes expresaron un conocimiento muy limitado sobre los romaníes o tener puntos de vistas

prejuiciosos, pero en sus respuestas ellos mismos formularon un cambio de actitud considerable. Uno de los extractos (estudiante 10, primavera 2008) ilustra esta cuestión de forma interesante cuando explica cómo él o ella está literalmente discutiendo consigo mismo acerca de concepciones previas sobre los romaníes, y cómo el nuevo conocimiento lucha por ser aceptado. Es como si los dos discursos, el de conciencia nacional y el de credo democrático que Municio (1993) identificara, estuviesen luchando por la hegemonía en el dialogo interior de este estudiante. Además, muchos estudiantes también mencionaron una visión de cambio en su comprensión de la historia sueca.

Una de las preguntas finales ahondaba en sus opiniones acerca de lo que significaba este nuevo conocimiento de las minorías para ellos como futuros docentes. Aquí las respuestas se mueven en diferentes direcciones:

“Ahora sé que existe una tradición de diversidad cultural, incluso en Suecia. Tengo una visión menos estereotipada de estas minorías.” (C 9, primavera 2008)

“Contribuyó a mi desarrollo como un docente reflexivo.”(Q 27, primavera 2008)

“Me siento enriquecido con este conocimiento adquirido además de haber aprendido cómo podemos actuar como educadores. Para creer en cada estudiante y mostrar un interés sincero en el trabajo que hemos hecho y en lo que tenemos que decir.” (C 22, primavera 2008)

“Mejor comprensión de cómo diferentes culturas (minorías) interactúan en la clase.” (C 6, otoño 2008)

“Muchísimo. Algo que usaré en el futuro trabajo con mis colegas y alumnos. ¡Un saber importante!” (C 26, primavera 2009)

Estas respuestas resaltan cómo la comprensión de algunos de los docentes en formación también se expande a otras áreas profesionales para dar cuenta de cómo actuar como docente en general y también en la relación con sus futuros alumnos.

Consideraciones finales

Cuando el curso *Lenguaje de socialización y alfabetización de niños* se incluyó por primera vez en el programa en la primavera del año 2008, había cierta incertidumbre en cuanto a cómo lo recibirían los docentes en formación. Pero al final del primer curso, y durante los períodos siguientes, hubo una respuesta positiva arrolladora y algo inesperada de los estudiantes que se evidenció oralmente y en sus evaluaciones finales y a través de los cuestionarios de este estudio. Los estudiantes descubrieron los sufrimientos y atrocidades de las minorías a través de la historia, aun en contextos escolares. Asimismo, observaron las consecuencias importantes en la situación socioeconómica, educativa y lingüística que se desprendieron de la manera de tratar a las minorías, la opresión de sus lenguas, culturas, tradiciones y religiones. Esto significó en muchos casos, un nuevo conocimiento para los estudiantes y provocó un fuerte impacto emocional en ellos. Este impacto emocional, como ha sido destacado por Gundara (2000), Pihl (2002) y Lahdenperä (2004), es una parte importante del aprendizaje intercultural. La escritura de las autobiografías de los estudiantes

sobre sus propias experiencias de alfabetización y socialización lingüística en la primera parte de sus exámenes en un primer estadio del curso, puede haber incrementado la percepción de los mismos y establecido una conexión más cercana con algunas de las experiencias de las minorías, por lo tanto puede haber contribuido a que se involucren emocionalmente con el tema en cuestión. A partir del descubrimiento de la diversidad histórica silenciada, muchos estudiantes se sintieron como si “hubiesen sido engañados sobre su propia historia”, citando a uno de los estudiantes; el país en el que habían vivido y en muchos casos toda su vida, comenzó a sobresalir en forma diferente de cómo lo habían imaginado con anterioridad. Sólo algunos pocos dijeron que ellos mismos venían de un contexto de minoría nacional, pero muchos venían de familias con antecedentes migratorios o de refugiados, y por su propia experiencia, o por la de sus padres o parientes pudieron fácilmente relacionarse con las experiencias de las cinco minorías. Especialmente estos estudiantes se conmovieron al descubrir un país con un pasado oculto del que no habían sido conscientes con anterioridad.

Mediante el trabajo exploratorio que los estudiantes realizaron acerca de una de las minorías y que luego presentaron a sus compañeros en su examen final del curso en el último seminario, se crearon contra-relatos desafiando el relato oficial de la sociedad (cf. Ladson- Billings, 1998; Zamudio et al, 2011). Pero sus discusiones acerca de las minorías no

sólo se limitaron a los seminarios, las continuaron fuera de la universidad desafiando ideas prejuiciosas y racistas sobre las minorías que, en muchos casos, comenzaron a descubrir entre los miembros de su familia y amigos. En algunas ocasiones, durante los seminarios, los estudiantes informaban acerca de fuertes discusiones en las que habían participado en sus casas, con sus familias o con sus amigos, acerca de los prejuicios comunes sobre las minorías nacionales, especialmente los romaníes. Como Vayrus (2011) señala, a través del curso y los debates, también descubrieron su parte en la historia y la postura que ellos mismos tienen especialmente con respecto a las minorías y los alumnos migrantes remarcando así sus posibilidades como futuros docentes para marcar diferencias.

Por supuesto, en un curso acerca de las minorías, siempre hay riesgo de esencialismo y de reproducir modos de pensar. En este caso, al iniciar el curso dos tercios de los estudiantes tenía poco o nada de conocimiento sobre la historia, lenguaje, religiones, tradiciones y cultura de las minorías. La impresión es, sin embargo, que a través de sus distintas formas de explorar más en profundidad la situación de una de las minorías, los estudiantes llegaron a imágenes más diversas y complejas de esos grupos sociales, que la imagen previa prejuiciosa y meramente limitada que tenían antes. Teniendo en cuenta el concepto de esencialismo estratégico formulado por Spivak (1993), se puede

argumentar que, como los estudiantes tenían tan poco conocimiento elemental sobre las minorías, la estrategia fue comenzar a trabajar con un sentido esencialista acerca de la historia, lenguajes, religiones, tradiciones y culturas; a través de este proceso y del propio trabajo exploratorio de los alumnos, gradualmente lograron una comprensión más matizada de la situación de las minorías.

Este estudio indica que, al analizar la situación pasada y presente de las minorías nacionales, los estudiantes del magisterio desarrollaron procesos interculturales de aprendizaje. Como consecuencia, se desafió el discurso inicial de la conciencia nacional que prevaleció entre los estudiantes y se desarrolló un discurso inclusivo de un “credo democrático” (cf. Municio, 1993, 2001). Las implicancias del estudio son que, un curso acerca de las minorías nacionales puede actuar en favor de un credo democrático y una inclusión, no sólo de las minorías, sino también de grupos migrantes de niños y de otros sujetos en contextos escolares.

Notas

¹ Versión original en inglés por la autora.

² Södertörn University, Suecia. Dirección Electrónica: christina.rodell.olgac@sh.se

³ Profesora de Inglés y Magister en Docencia Universitaria. Se desempeña como docente regular e investigadora en el Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades, UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Dirección electrónica: sbranda@mdp.edu.ar

⁴ Profesora de Inglés. Especialista en Educación Superior. Se desempeña como docente regular e investigadora en el Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades, UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC).

⁵ También llamados *Pueblo Rom*.

⁶ *Skogsfinner* 'Forest Finns' son los descendientes de la migración de Finlandia del siglo XVI cuando miles de finlandeses, principalmente de la región de Savolax migraron a Suecia y a Noruega (Bonnievie & Bolme Moen 2010).

⁷ Comisionado.

Bibliografía

- AJAGÁN-LESTER, L. (1999). Text och etnicitet. I C. A. Säfström & L. Östman (red.). *Textanalys: introduktion till syftesrelaterad kritik*. Lund: Studentlitteratur.
- AMFT, A. (2000). *Sápmi i förändringens tid: en studie av svenska samers levnadsvillkor under 1900-talet ur ett genus- och etnicitetsperspektiv*. Samiska institutionen. Umeå: Umeå universitet.
- BIJVOET, E. and FRAURUD, K. (2007). *Det romska språket och romsk språkvård i Sverige 2007*. Stockholm: Språkrådet vid Institutet för språk- och folkminnen.
- BONNEVIE LUND, A. and BOLME MOEN, B. (red.). (2010). *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- BOREVI, K. (2002). *Välfärdsstaten i det mångkulturella samhället*. Statsvetenskapliga institutionen. Uppsala: Uppsala University.
- BREDEFELDT, R. (2008). *Judiskt liv i Stockholm och i Norden: Ekonomi, identitet och assimilering 1850-1930*. Stockholm: Stockholmia Förlag.
- CATOMERIS, C. (2004). *Det ohyggliga arvet: Sverige och främlingen genom tiderna*. Stockholm: Ordfront.
- DO (Ombudsmannen mot etnisk diskriminering) (2004). *Discrimination against Romanies in Sweden: report on the DO project in years of 2002 and 2003 on counteracting and forestalling ethnic discrimination against Romanies*. [www.do.se] 2012-10-23
- DO (Ombudsmannen mot etnisk diskriminering) (2008). *Discrimination of national minorities in the education system*. DO:s rapportserie 2008:2 eng. [www.do.se] 2012-10-23
- ECRI (Europakommissionen mot rasism och intolerans) (2005). *Third Report on Sweden. CRI (2005)26*. Strasbourg: Council of Europe.
- ERIKSEN, T. H. (2000). *Små platser – stora frågor: en introduktion till socialantropologi*. Nora: Nya Doxa.
- GUNARATHNAM, Y. (2003). *Researching 'Race' and Ethnicity: Methods, Knowledge and Power*. London: Sage Publications.
- GUNDARA, J. S. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- HAGERMAN, M. (2006). *Det rena landet: om konsten att uppfinna sina förfäder*. Stockholm: Prisma.
- ILLERIS, K. (1999). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur.

- JAMES, C. (2003). *Seeing Ourselves: Exploring Ethnicity, Race and Culture*. Toronto: Thompson Educational Publishing, Inc.
- KU (Konstitutionsutskottet) (2005). *Nationella minoriteter och minoritetsspråk*. Rapporter från riksdagen 2004/5:RFR3.
- LADSON-BILLINGS, G. (1998). 'Just what is critical race theory and what is it doing in a nice field like education?' In: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11, 7-24.
- LAHDENPERÄ, P. (2002). Developing Multicultural Schools and Intercultural Education. In Gomes, N. B. et al, *Reflections on Diversity and Change in Modern Society. A Festschrift for Annick Sjögren*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum.
- LAHDENPERÄ, P. (red) (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- LORENTZ, H. and BERGSTEDT, B. (red.) (2006). *Interkulturella perspektiv: pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr11, *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. [www.skolverket.se] 2012-10-23.
- Länsstyrelsen i Stockholms län & Sametinget (2011). *Nationella minoriteters rättigheter. En handbok för kommuner, landsting och regioner*.
- MUNICIO, I. (1993). Svensk skolpolitik under intryck av två diskurser: nationell självförståelse och demokratiskt credo. I *Invandring forskning politik: en vänbok till Tomas Hammar*. Centrum för invandringsforskning CEIFO. Stockholm: Stockholms universitet.
- MUNICIO, I. (2001). The return of the repressed other: Linguistic minorities and the Swedish nation-state from the 1940s to the 1990s. In: *Racism Xenophobia and the Academic Response. Proceedings from the Unica Conference on Racism and Xenophobia, Stockholm 29-21 August 1999*. ed. C. Westin. Stockholm: CEIFO, Stockholm University in collaboration with Unica.
- MÖRKENSTAM, U. (1999). *Om 'Lapparnes privilegier': Föreställningar om samiskhet i svensk samepolitik 1883-1997*. Statsvetenskapliga institutionen. Stockholm: Stockholm University.
- PIHL, J. (2002). Monumenter og mot-monumenter. *Nytt Norsk Tidsskrift* 2/2002, 141- 154.
- PULMA, P. (2006). *Pohjoismaiden romanipolitiikka 1500-luvulta EU-aikaan*. Historiallisia Tutkimuksia 230. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- RODELL OLGAÇ, C. (2006). *Den romska minoriteten i majoritetssamhällets skola: från hot till möjlighet*. Studies in Educational Sciences 85. Stockholm: HLS Förlag.
- RODELL OLGAÇ, C. (2010). Nationella minoriteter: en nordisk utblick. I A. Bonnevie Lund & B. Bolme Moen (red). *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Sametinget & Regeringskansliet (2004). *Samer: ett ursprungsfolk i Sverige*.
- SPIVAK, G. C. (1993). *Outside in the Teaching Machine*. New York: Routledge.
- SJÖGREN, A. and RAMBERG, I. (eds) (2005). *Quality and Diversity in Higher Education. Experiences from intercultural teacher education*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- SOU 2010:55. *Romers rätt: en strategi för romer i Sverige*. Betänkande av Delegationen för romska frågor.
- VAVRUS, M. (2011). Critical Multiculturalism and Higher Education: Resistance and Possibilities Within Teacher Education. In S. May & C.E. Sleeter, *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis*. New York: Routledge.
- VON BRÖMSEN, K. and RODELL OLGAÇ, C. (2010). Intercultural education in Sweden through the lenses of the national minorities and of religious education. *Intercultural Education* Vol. 21, Nr 2 April, 121-135.
- WANDE, E. (2003). Quo vadis, Meänkieli? Twenty years after 'the last language struggle'. In *Multilingualism in global and local perspectives*. Stockholm: Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University and Rinkeby Institute for Bilingual Research.
- ZAMUDIO, M. M. et al (2011). *Critical Race Theory Matters: Education and Ideology*. New York: Routledge.