

LAS AULAS ESCOLARES COMO ZONAS AMBIGUAS: MICRO-ANÁLISIS INTERACCIONAL SOBRE PERCEPCIONES DE SI Y DEL OTRO.

Heras, Ana Inés, Guerrero, Waldo Ernesto y
Martínez, Raúl Alejandro.

Cita:

Heras, Ana Inés, Guerrero, Waldo Ernesto y Martínez, Raúl Alejandro
(2005). *LAS AULAS ESCOLARES COMO ZONAS AMBIGUAS: MICRO-
ANÁLISIS INTERACCIONAL SOBRE PERCEPCIONES DE SI Y DEL OTRO.*
PERFILES EDUCATIVOS, 27 (109), 53-83.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/ana.ines.heras/54>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pomx/sxf>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LAS AULAS ESCOLARES COMO ZONAS AMBIGUAS:
MICRO-ANÁLISIS INTERACCIONAL SOBRE PERCEPCIONES DE SI Y DEL OTRO

Publicado en PERFILES EDUCATIVOS

Centro de Estudios sobre la Universidad/Universidad Autónoma de México

México

Año, Vol XXVII, Núm 109-110

2005

ISSN 0185-2698

Autores:

Ana Inés Heras. aninesheras@fibertel.com.ar

CONICET – Instituto de Ciencias Sociales.

Universidad Católica de Santiago del Estero, Departamento Académico San Salvador de Jujuy

Waldo Ernesto Guerrero guewal@hotmail.com

Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Jujuy

Raúl Alejandro Martínez alborada@educ.ar

Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Jujuy.

RESUMEN

Presentamos en este artículo un estudio de interacciones en aulas de escuela general básica¹. Los datos analizados provienen de un trabajo como observadores participantes junto a docentes de una escuela pública de la Provincia de Jujuy en la localidad de Palpalá (región noroeste de la Argentina) para documentar cómo se perciben unos a otros cara a cara, día a día, quienes comparten el espacio escolar. Nuestro interés general es estudiar las formas cotidianas en que se construye la identidad en el ámbito de la escuela a través de un enfoque combinado de la micro-etnografía y la sociolingüística interaccional (Erickson, 1992; Hymes, 1974).

El análisis evidencia que:

- a) en las escuelas se desarrollan gran cantidad de interacciones en que se ejercitan, de modo permanente, las percepciones acerca de sí y de los demás y son, por ello, constructoras de identidad;
- b) dichas interacciones son de tipos diferentes: en muchos casos, tienen tintes peyorativos o francamente discriminatorios; en otros casos, son indefinidas y en otros, son armónicas;
- c) estas interacciones tienen la particularidad de estar entrelazadas en secuencias de espacios y tiempos muy veloces, incluso, hasta simultáneos: por esta característica veloz y compleja hemos caracterizado al espacio escolar como plagado de “zonas ambiguas”;
- d) pese a que parecen constituir el tejido denso de la vida cotidiana escolar, estas interacciones no son tomadas como tema de estudio en las áreas pedagógicas por los maestros —aun cuando en los marcos curriculares oficiales existen lineamientos que toman estos temas como contenidos básicos a trabajar en el aula y aun cuando estos temas surgieron como preocupación explícita en familias, docentes y alumnos/as—.

Palabras clave

Micro-etnografía; sociolingüística interaccional; percepción de sí y del otro; culturas del aula.

Presentación del tema de estudio: acerca de la construcción de identidades en el espacio escolar.

Partimos de afirmar, apoyándonos en trabajos nuestros y de otros autores, que en la escuela se construyen y reconstruyen en forma dinámica las identidades —propia y de los demás (Díaz, 2001; Heras, 2002; Neufeld y Thisted, 1999)—. En relación a esta afirmación, se toma como punto de partida que la identidad es un sistema de referencias materiales y simbólicas en permanente construcción. Así, lo que denominamos identidad se compone tanto de autoidentificaciones como de autodiferenciaciones (soy parte de/no soy parte de) y del impacto que las percepciones de los demás tienen en nosotros. Esta construcción tiene lugar en las relaciones sociales, y, por tanto, en innumerable cantidad de espacios de la vida cotidiana. Por ello se parte también de suponer que la escuela es un lugar de conformación de identidades, en tanto es un lugar en que muchos niños/as pasan un tiempo considerable de sus vidas, y en tanto es un lugar reconocido como institución que valida identidades socialmente aceptadas y legalmente sancionadas como necesarias. Como ejemplos: no es lo mismo ir que no ir a la escuela; no es lo mismo terminar que no terminar la escuela; si se va a la escuela, no es lo mismo ir calzado que ir descalzo o tener calzado roto; no es lo mismo pertenecer a una familia con un ingreso fijo que con ingresos irregulares o dependientes de programas asistenciales (Burin, Guerrero y Heras, 2004).

En el estudio presentado aquí hemos formulado preguntas de investigación orientadoras: ¿cómo se perciben unos a otros los/as participantes? ¿con respecto a qué atributos organizan y verbalizan sus percepciones acerca de sí y de los demás? y ¿qué significados asumen dichos atributos en las interacciones analizadas?

Para llevar adelante nuestro trabajo nos apoyamos en un corpus teórico documentado empíricamente: estudios desarrollados con orientación micro etnográfica y de sociolingüística interaccional en diversos contextos educativos (Collins and Green, 1992; Floriani, 1993; Tuyay, Jennings & Dixon, 1995). En esos trabajos los resultados muestran que en las aulas se construyen identidades académicas a través de las interacciones, tanto entre docentes y alumnos/as, como entre alumnos/as. También se evidencia que en los casos en que las formas de enseñar hacen especial hincapié en hacer explícitos los medios y códigos para participar de las actividades de aprendizaje, es posible, para los alumnos/as, construir identidades académicas no estereotipadas. Por el contrario, se amplían las capacidades de identificarse como alumnos/as que se autoperciben competentes en disciplinas escolares diversas (por ejemplo, matemáticas, lenguas, ciencias, artes). En algunos de estos casos documentados, estos conocimientos se producen en aulas donde se usan dos lenguas (por ejemplo, en clases bilingües español-inglés).

Partiendo de ese marco teórico, pero no solamente desde el aspecto académico, Fránquiz (1999) ha analizado los intercambios entre niños de orígenes socioculturales y religiosos diferentes para concluir que ciertas dinámicas de interacción, presentes en los momentos concretos de actividades de aula, permiten conocer la identidad propia. En contextos académicos en donde los maestros/as permiten espacios de reflexión y configuraciones de intercambios tales que los niños y niñas tengan elementos para profundizar sobre la cultura propia y la de los demás, incluso se producen cuestionamientos y preguntas acerca de las relaciones interculturales, tanto presentes como históricas.

Por su parte, una de las autoras del presente texto ha analizado situaciones educativas acerca de la conformación de la identidad tomando en cuenta aspectos académicos y no académicos (Heras y Craviotto, 2001; Craviotto, Heras y Espíndola, 1999). Estos análisis muestran que se toman en cuenta las identidades propias y las ajenas al interactuar (Heras, 1999) y que se construyen con estas percepciones modos concretos de participar en situaciones educativas (tanto aulas escolares como en educación de adultos o encuentros con familias). Las percepciones sobre sí y sobre otros se expresan en mecanismos interactivos concretos; este tipo de análisis ha identificado e interpretado cuáles son dichos mecanismos y para qué los usan los participantes: por ejemplo, para posicionarse como parlantes bilingües (español-inglés) o, por lo contrario, aún siendo bilingües, para posicionarse como preferentemente monolingües angloparlantes para mostrar competencia en su desempeño en esta lengua no materna en ciertos contextos educativos.

Otros estudios analizan la percepción de la diferencia étnico-lingüístico-cultural en escuelas donde los docentes difieren, en sus orígenes culturales, de los de sus estudiantes, especialmente con comunidades que incluyen a miembros de Pueblos Originarios en Argentina (puede verse por ejemplo Díaz (2001); Sagastizábal (2000), entre otros).

En estudios recientes, algunos sociolingüistas (por ejemplo, Cook Gumperz y Gumperz s/d) han indagado más específicamente acerca de cómo las posiciones y posicionamientos de interacción están, además, influidos por capas de contexto histórico-sociales y políticas acerca de las identidades de los participantes. Por su parte, Heras (2005) muestra cómo en el noroeste de la Argentina existe una variedad de interacciones de tinte peyorativo que transcurren entre personas que se autoperciben como étnicamente y socioeconómicamente distintas, día a día, cara a cara. Estos análisis permiten sostener que la percepción de la diferencia, y por tanto, la construcción de identidades, se estructura alrededor de tramas de poder histórica y sociopolíticamente construidas. Por ejemplo, el color de piel y la clase social (percibida en formas de hablar y vestir) son marcadores de poder que se actualizan en interacciones breves y rápidas, y que remiten a cuestiones que no se verbalizan pero que están presentes (como

por ejemplo que “blanco es mejor que mestizo”, que “urbano es mejor que rural”, que “ser del Valle es mejor que ser de la montaña (Quebradeño o Puneño)”, etc.).

Otros referentes teóricos complementan nuestro enfoque: Goffman (1959; 1963) nos ha mostrado de qué modo las interacciones generan influencias recíprocas entre los participantes. También sus análisis permiten entender que, según las lecturas que se realizan de lo que sucede en interacción, los participantes desarrollan sus *performances* interactivas: se sitúan en el contexto dado de acuerdo a cómo perciben a los otros y a cómo suponen que los demás los perciben a ellos.

Con esta perspectiva, Goffman ha trabajado sobre el concepto de *estigma* poniendo énfasis en analizar los medios específicos en que se establecen, socialmente, formas de categorizar a las personas (por ejemplo, codificaciones institucionales, medios interactivos corporales, o de uso de códigos, categorizaciones y lenguaje, etc.). Aduce Goffman que a medida que el tejido social va construyendo categorías, su uso establece “normalidades” y “anormalidades” (estigma) y éstas se toman como formas corrientes, naturales de percibir [y ser percibido], y por tanto de *ser* en ese contexto y situación. Este marco puede aplicarse al contexto escolar para interpretar las situaciones microsociales que ocurren allí diariamente. Por ejemplo, es común que los docentes utilicen categorías para clasificar a sus alumnos, tanto frente a ellos como cuando ellos no están presentes. Estas categorías funcionan como un tejido donde se ubica a los alumnos en referencia a parámetros “normales” y “no normales” e influyen considerablemente en las interacciones del aula (ver ejemplos en nuestras notas de terreno, Anexo 1). Es importante señalar que este marco funciona para interpretar las interacciones de los alumnos entre sí y de ellos con respecto a los docentes, ya que también los alumnos se orientan a partir de categorías (lo “normal y anormal” considerado para docentes y alumnos) y contribuyen a producir y reforzar estas clasificaciones, o bien generan intentos de resistencia y modificación.

Nuestro marco de generación y análisis de datos se construye sobre los estudios y referentes teóricos mencionados. Partimos entonces de afirmar que los/as participantes en el espacio escolar desarrollan su vida cotidiana en las aulas y espacios escolares (patio, entrada y salida de la escuela, salidas de campo, etc.) tomando en cuenta quiénes son —según sus autopercepciones— y quiénes son los demás —según las autopercepciones de los demás pero también según las percepciones de los otros—. Estos procesos interactivos pueden analizarse tomando en cuenta que transcurren en dos dimensiones, percibidas y actuadas en forma simultánea por los participantes: la *posición* y el *posicionamiento de interacción*. La posición se refiere a la posición institucionalmente sancionada (v.g., alumnos/as, docentes, directivos, ayudantes de aula, docentes especiales, familias, etc.) y el posicionamiento de

interacción se refiere a cómo toman cuerpo, en situaciones concretas, esas posiciones. Por ejemplo, en formas específicas de ser alumnos/as, docentes, directivos, familias, etc. Identificar que los participantes del espacio escolar se relacionan y perciben entre sí a través de estas dos dimensiones simultáneamente nos permite enfocarnos en los intercambios y tomar en cuenta que los actores sociales no actúan solamente como “docentes” o como “alumnos” sino como docentes o alumnos que están en ciertos contextos y situaciones, y que permanentemente se recuerdan entre sí que están allí siendo percibidos de maneras específicas. A partir de cómo vaya tomando cuerpo este juego de posición y posicionamiento se irán construyendo modos de actuar y de percibir con menor o mayor movilidad interaccional entre los/as participantes (por ejemplo con respecto a la percepción de la identidad, modos más cercanos a los prejuicios o estereotipos, o modos más flexibles).

Brindamos a continuación el contexto de la investigación relacionándolo con los enfoques metodológicos utilizados para orientar la lectura de los análisis presentados más adelante.

Contexto y relación con el enfoque etnográfico y sociolingüístico en esta investigación

El trabajo para este artículo forma parte de una experiencia iniciada en julio del año 2001 en la localidad de Palpalá, Provincia de Jujuy, Argentina, cuando se propuso a docentes y directivos de una escuela de educación general básica desarrollar observación participante y entrevistas con enfoque etnográfico a fin de documentar las interacciones de la vida cotidiana y analizarlas desde el punto de vista de la comprensión de la diversidad cultural en la escuela. También se propuso trabajar en encuentros-taller con familias de los/as alumnos/as. Estas orientaciones iniciales sirvieron de marco para plantear un diseño que tomó en cuenta, además, el enfoque de la investigación acción, según fuera ya usado por Heras en otras ocasiones y en colaboración con actores sociales diversos: docentes, familias, comunidad, estudiantes de grado y posgrado, etc. (ver Craviotto, Heras y Espíndola, 1999; y Heras, 1999).

Durante el año 2002 se amplió el equipo de observadores participantes: pasamos de observar un aula con un equipo mínimo de una investigadora y una docente a observar cuatro aulas, con un equipo de trece docentes y ocho estudiantes universitarios, más una profesora universitaria. Se realizó observación participante durante cinco meses, desde agosto a diciembre de 2002, en cuatro aulas (segundo, tercero, quinto y séptimo años de escuela general básica). Para este estudio, tanto durante el trabajo de campo como durante las etapas de análisis, partimos de un enfoque micro etnográfico y con base en la sociolingüística interaccional (Gumperz 1982; Hymes, 1974).

Tomamos como definición básica del enfoque etnográfico la planteada por Rockwell: es “el proceso de documentar lo no documentado. La base de este proceso, es el trabajo de campo y

la subsecuente elaboración de los registros de campo." (Rockwell, 1987, p. 7). Nuestra perspectiva es la de describir el día a día de las interacciones de aula y escuela, el detalle que parece nimio, lo que aparece como común y corriente pero sobre lo cual suele no reflexionarse ni plantearse interrogantes. Este enfoque, si bien puede parecer simple (¿qué podría haber de complejo en describir lo que se ve?), implica un proceso complejo de explicitar lo implícito, lo que no suele tenerse en cuenta, lo que es *normal* para el sentido común. O lo que no parece formar parte del fenómeno estudiado pero está presente y tiende a ignorarse ya que no se lo considera parte de lo que se quiere estudiar (por ejemplo, al estudiar las aulas como sistemas de enseñanza y aprendizaje no se suele tener en cuenta que mucho de lo que ocurre no sucede solamente a través del discurso docente sino en los discursos de los alumnos entre sí).

Así es posible documentar qué oportunidades de aprendizaje se presentan en las aulas, es decir, qué es (o no es) posible versus analizar qué "debería haber sucedido". El colectivo de autoras del Santa Barbara Classroom Discourse Group (SBCDG) nos brinda un marco metodológico pertinente ya que refieren a la combinación de etnografía y sociolingüística, en su vertiente micro social, como herramientas para interpretar qué es o no posible en determinadas situaciones (SBCDG 1992 y 1995). Este colectivo de investigación usa una serie de preguntas microanalíticas, tanto durante el trabajo de campo, como en las sucesivas etapas de análisis. Estas preguntas son: "¿Quién dice y hace qué? ¿Con quién (o *contra* quién)? ¿Por qué y para qué (con qué propósito, explícito o implícito)? ¿Con qué resultados?"

Esta perspectiva analítica permite, tanto durante como a posteriori del trabajo de campo, identificar y describir interacciones que de otro modo podrían pasar desapercibidas; permite, también, dejar al descubierto las tramas de poder que están presentes en las interacciones y que a veces se manifiestan de formas francas, cuando se explicitan de modos directos, y otras veces se manifiestan por medio de circunloquios, chistes, gestos o alusiones vagas. Preguntarse acerca de las tramas de poder es realizar un movimiento entre un marco descriptivo, que nace de las preguntas propuestas como marco general enunciadas más arriba (nos referimos a las que enunciamos como "quién dice qué, con quién, etc."), hacia un marco interpretativo a través del análisis.

Tomamos también el enfoque de Geertz (1973; 1983). Este autor propone observar y analizar a los grupos humanos como redes de significado, es decir, como matrices de sentido producidas en las interacciones. Geertz utiliza el término "descripción densa" para llevar adelante este tipo de trabajo; se destaca así que la descripción densa es tanto una técnica de construcción de registros de campo, como un enfoque acerca de lo que se estudia, ya que se asienta en la premisa de que para comprender lo observado es necesario intentar reconstruir sus detalles, las relaciones entre ellos, y las conformaciones de sentido que se establecen en

estas relaciones de detalles. Para que se comprenda este enfoque hemos presentado en este artículo partes de nuestras narrativas etnográficas (ver Anexo 1).

Pasos de análisis con el material generado. Con el material relevado en terreno en cuadernos manuscritos de campo, y/o en otros soportes (audio y video grabaciones ocasionalmente, por ejemplo), se confeccionaron notas semanales en formato digital, que se fueron compartiendo con otros miembros del equipo de investigación. Elegimos como técnica de trabajo que los/as observadores/as participantes compartiéramos los datos generados en las diferentes aulas por correo electrónico y en forma presencial para ir discutiendo algunos de los resultados al mismo tiempo que los íbamos generandoⁱⁱ. Con este corpus de datos se confeccionaron luego cuadernillos impresos, sobre los que se trabajó en el análisis. Se agregaron a estos datos otros como por ejemplo entrevistas audio y videograbadas que luego se desgrabaron; fotos; fotocopias de producciones de aula y de producciones de las docentes. Además, se iban compartiendo algunas de las ideas y preguntas que surgían del trabajo de campo con las docentes y familias, ya sea en conversaciones o por medio de cartas o escritos. Al comenzar el trabajo de campo, hubo modificaciones en las tareas que tomó cada observador y así algunos/as salieron del campo del aula y realizaron entrevistas y observaciones en la comunidad que rodea la escuela (un barrio específico de la localidad de Palpalá).

Por el enfoque elegido, durante los meses de observación, y también más adelante, docentes y familias fueron realizando sus preguntas o sugerencias acerca del trabajo en diversos formatos y situaciones: entrevistas y talleres; conversaciones espontáneas; conversaciones que surgían por situaciones específicas, etc. De esta manera, hubo múltiples modos de circulación de la información. Aunque al principio las docentes o el personal de dirección no pedían ver las notas, de todos modos las hacíamos circular y el comentario (de las docentes) era que “les servía haberlas visto”. Más adelante, comenzaron a pedir las notas en forma sistemática (e incluso a reclamarlas en una ocasión donde, por decisión unilateral de una persona, las notas no llegaron a destino en tiempo y forma). Se explicó a las/os docentes que nosotros íbamos teniendo reuniones e intercambios y que, como fruto de ellas, se prepararían informes parciales para que su lectura resultara más amena. Cuando se confeccionaron informes, se propuso tomar este material en dos ocasiones en reuniones con el equipo docente; sin embargo, en ambas ocasiones las docentes dijeron que preferían realizarlo en otro momento ya que muchas de ellas no habían tenido oportunidad de leer los informes (a pesar de haber sido enviados con tiempo)ⁱⁱⁱ. En otro caso, cuando se sugirió hacer un encuentro masivo de docentes y familias para trabajar sobre estos temas, el equipo docente eligió no realizarlo. No hemos ahondado en las razones por las cuales esto sucedió y permanece como otra línea de trabajo posible que se abre a partir de las acciones de la investigación^{iv}.

Es decir, una forma en que se procedía a la acción desde la investigación era hacer circular los interrogantes generados por distintos participantes del proyecto a los otros participantes, y proponerlos como ejes de reflexión que exigían, al menos, tener en cuenta que se estaban formulando estas preguntas. Para otros participantes no solamente sirvió para tener en cuenta las preguntas sino para efectuar, por decisión propia, cambios en sus diseños curriculares de aula.

Mapeo como técnica de análisis. Una vez que terminamos la etapa de trabajo en la escuela dimos otros pasos de análisis (durante el mes inmediato siguiente a salir del campo de trabajo). Primero se utilizó para cada corpus de aula una técnica de *mapeo* de datos etnográficos que consiste en armar esquemas acerca del material relevado para identificar aquellas interacciones en las que se desea profundizar para estudiar los significados generados en esos espacios de interacción (ver SBCDG 1992 y 1995; Heras, 1995). El mapeo se construyó en torno al eje específico de “percepciones de sí y de los otros” (el tema general de la documentación) y para ello se tomaron las percepciones entre alumnos/as, entre docentes y alumnos/as, entre docentes y etnógrafos/as y entre alumnos/as y etnógrafos/as. Tomando el ejemplo de la percepción de alumnos/as entre sí, se elaboró un registro detallado. La Tabla 1 (Mapeo de aula de escuela general básica, agosto-noviembre 2002) es un ejemplo de este tipo de mapeo.

Tabla 1: Mapeo de aula de escuela general básica, agosto-noviembre 2002

Ejes	Obs1 14/08/02	Obs2 21/08/02	Obs3 28/08/02	Obs4 04/09/02	Obs5 18/09/02	Obs6 09/10/02	Obs7 15/10/02	Obs8 22/10/02	Obs9 23/09/02	Obs10 30/10/02	Obs11 12/11/02	Obs12 13/11/02	Obs13 19/11/02	Obs14 20/11/02	Obs15 27/11/02
alumnos/as entre sí: situac tensas	x	xx	xxxxxx	xxxx	xxxxx	xxxxxx	xxxxx	xx	xxx	xxx		xxxxxx		xxx	
alumnos/as entre sí: situac armónicas	x	xx	xxxx	xxxxxxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxxxx	x	xxxxxx	x	xxxxxx	xxx
alumnos/as entre sí: situac indefinidas	x	x	xx	xxx		x	x		xxx	xxxxx	x	xxxxx		xx	x

Estos mapeos nos permitieron corroborar que al menos tres tipos de situaciones tienen lugar en las interacciones cara a cara de los/as alumnos/as: tensas, armónicas e indefinidas. El hecho de que convivan situaciones de este tipo es lo que nos permite utilizar la categoría de zonas ambiguas como herramienta metodológica porque describe un tipo de vida social y cultural que se genera específicamente en las aulas escolares y se caracteriza por la variedad de interacciones de signos diferentes e incluso contrapuestos que se desarrollan en forma casi simultánea, o incluso superpuesta, y que no permiten una única interpretación (ni por parte de los participantes ni por parte de los observadores-participantes).

Un mapeo similar se produjo para otros tipos de interacciones (entre docentes y alumnos/as, entre alumnos/as y etnógrafos/as, entre etnógrafos/as y docentes). Se destaca que entre los dos últimos tipos de interacciones aludidas (es decir, las que involucraron a los/as etnógrafos/as) no se registraron numerosas situaciones de tensión franca, peyorativas o discriminatorias, aunque sí innumerables situaciones ambiguas.

Luego se realizaron mapeos específicos para un análisis e interpretación de acuerdo a los datos emergentes en cada situación. Como herramienta de método, estos mapeos permiten analizar detalladamente las situaciones que se presentan mostrando la variedad y simultaneidad de microinteracciones y observar en detalle la complejidad de las relaciones en el aula. Y permiten confirmar que los participantes están permanentemente desarrollando formas de auto-reconocimiento, a través de relacionarse con —y percibir a— las personas con quienes comparten la tarea.

Lo que se presenta a continuación no es un “registro” de campo o de aula (que trabajamos como una narrativa lo más completa posible, como se muestra en ejemplos compilados en el Anexo 1), sino un ejemplo detallado de pasos de análisis. Con lo cual, este tipo de mapeo de lo que sucede (Tabla 2) pierde, tal vez, a los ojos del lector, la densidad de lo que ocurre en situación, lo que transpira el intercambio. Importa señalar que nuestra metodología incluye, ex profeso, la yuxtaposición de diversos tipos de registro y pasos de análisis (son ejemplos los mapeos de Tablas 1 y 2 y el Anexo 1). Se muestra un ejemplo de este segundo tipo de mapeo en la Tabla 2 (Mapeo de identificación de situaciones a través de registro sintético de emergentes):

Tabla 2: Mapeo de identificación de situaciones a través de registro sintético de emergentes

Fecha	Espacio escolar	Hora	Interacción Observada	Participan	Identificación
Octubre, 17, 2002	Recreo	15:05	Niños de tercer año juegan con niños de quinto. Etnógrafo comenta a niños de quinto que juegan con niños menores. Ante este comentario, uno de los niños de quinto le comenta al etnógrafo [acerca de otro niño de tercero] que “a él le dicen <i>fisicudo</i> y también <i>fisiculo</i> ”	Varios niños de tercero y quinto. Interacción específica entre dos niños y etnógrafo.	Situación indefinida
	Clase de formación ética y ciudadana	15:20	Un niño arremete físicamente a otro (mientras el profesor atiende a alguien que toca la puerta del aula). Etnógrafo interviene y pregunta “¿qué pasa?. El niño que agredió contesta “él me dijo pizarrón”. (En muchas aulas argentinas los pizarrones son de color negro. En este caso, había un juego de palabras entre la nominación pizarrón = negro en tono peyorativo).	Dos niños de quinto año.	Situación de tensión
		15:55	Un alumno se para. El docente le pregunta: “¿cual es tu apellido?” Antes de que responda el alumno interpelado se adelanta otro y responde: “es Raúl Portal” (animador de programas televisivos). Otro alumno se suma e imita a Raúl Portal y hace bromas al alumno a quien le preguntaron el apellido.	Tres alumnos y docente	Situación indefinida
		15: 45	Etnógrafo ve y escucha que dos niños se llaman de un modo específico entre ellos, usando el apelativo “negro [el apellido] y negro [el apellido]” y en tono cariñoso.	Dos alumnos entre sí. Etnógrafo testigo no participante.	Situación de armonía
	Lengua	17:25	Un alumno dice al etnógrafo que “[otro alumno] le dice Zapato Roto a [otra alumna]” (por un juego de palabras con el apellido de esa alumna y la palabra Zapato). Docente interviene: “basta ya, chico!”	Dos alumnos, una alumna y etnógrafo. Interviene docente.	Situación de tensión

Como se ve de este muestreo mínimo, las formas de percibirse unos a otros muestran que por ejemplo, un mismo apelativo (lexema “negro”) puede ser usado tanto en forma tensa y peyorativa (como en el ejemplo de “pizarrón” más arriba u otros ejemplos de nuestras notas donde una niña es insultada por otro niño con el apelativo “¡Negra!”) como en forma de camaradería y reconocimiento mutuo de una forma cariñosa de autodenominarse dos personas que se autoadscriben a un grupo como camaradas (en el ejemplo de camaradería más arriba, “Negro tal” o “Negro cual” entre dos niños amigos). Este tipo de distinciones entre

los significados posibles de un mismo lexema nos alerta acerca de la necesidad de análisis que recojan los términos que usan los participantes en sus significados contextuales y en los roles y relaciones establecidos por ellos en sus intercambios cotidianos.

A partir de estos mapeos se dio un nuevo paso analítico que consistió en contrastar los mapeos con nuestros registros narrativos de campo para ir formando, en forma paralela al análisis que describimos, un corpus interpretativo informado con trabajos propios y de otros. También, al ir realizando esa contrastación, establecimos relaciones entre estos análisis y otros análisis y teorías del campo específico (interpretación de la acción social en contextos escolares con un enfoque micro interaccional; localización de interacciones micro sociales en marcos históricos; perspectivas sociológicas sobre el estigma y el uso del lenguaje, como por ejemplo, Amossy y Herschberg Pierrot, 2001; Bixio, 2001; Luque, Pamies y Manjón, 1997; Margulis y Urresti, 1998) puesto que estas contrastaciones sucesivas nos permiten ir tomando dimensión de la especificidad y/o generalidad de algunas de las cuestiones observadas y analizadas.

Registros narrativos (notas de campo). En esta presentación analizaremos extractos de tres de las aulas durante el primero y segundo días de observación^v. La intención, al mostrar material de los primeros días, es hacer hincapié sobre el hecho de que se presentan múltiples instancias donde se hacen explícitas, de formas más o menos veladas o de formas totalmente abiertas, según el caso, las percepciones de alumnos/as y docentes acerca de los otros con quienes comparten el espacio y la tarea del aula.

Queremos señalar que en las presentaciones del equipo de observación a los alumnos se indicó en forma general que estaríamos compartiendo su tiempo de aula para aprender acerca de qué hacían. No suponemos que nada de lo dicho, por su carácter general, haya realmente influido en que se identifique como específico por parte de los alumnos/as nuestro interés de observar las interacciones con respecto a sus percepciones de uno y otro, o de una y otra, al menos durante el primer mes de trabajo de campo. Esta temática sí se fue haciendo explícita luego ya que al ir analizando en el equipo de trabajo los temas emergentes, se fueron compartiendo ideas, preguntas e impresiones con los/as alumnos/as, familias y docentes/directivos. Cabe señalar que, como el trabajo de campo se extendió durante varios meses, tuvimos oportunidad de ir corroborando y complementando nuestras primeras observaciones a lo largo de este período (esto se mostró por ejemplo en la Tabla 1).

Mostrar las notas generadas en el trabajo de campo permite una recuperación detallada de los modos interactivos en que se construye el tejido social y refuerza la idea de que la descripción densa es tanto una técnica de documentación como un método de análisis, como se indicó

más arriba. Sostenemos que esta es una práctica importante en el tipo de enfoque desde el cual trabajamos, aunque puede resultar en secciones largas de presentación de datos. Para resolver la tensión que pueda presentarse a lectores no acostumbrados a la incorporación del registro etnográfico en el cuerpo del artículo académico, se ha decidido adjuntar estas notas en forma de Anexo (Anexo 1: Lo observado según nuestras notas) al final.

Presentación del análisis

El análisis que se presenta aquí se elabora a partir de otros recientemente realizados (Heras, Guerrero, Burin, Mamaní, Requelme, 2004). Tomamos el concepto de *zonas ambiguas*^{vi} como referente teórico-metodológico haciendo hincapié en analizar las interacciones que denoten percepción de sí y de los otros con quienes se convive en el aula. Elegimos el concepto de zonas ambiguas para resaltar un aspecto identificado en forma reiterada: los participantes definen sus posicionamientos de interacción a partir de negociar sus roles y relaciones en situaciones que se dan en simultáneo o en extrema velocidad, de modo tal que comienzan y concluyen sin necesariamente tener una sola lectura. Así, estas situaciones se caracterizan por no tener resultados “simples” o “unívocos” y por tanto puede caracterizarse al espacio del aula como plagado de zonas ambiguas.

Este marco nos ha permitido identificar que si bien existen clasificaciones producidas en dimensiones macro y meso social que operan como un contexto de interpretación para los participantes de cualquier sistema social, también, y casi paradójicamente, tales clasificaciones se actualizan y modifican en forma permanente, cotidiana, en el minuto a minuto y en el cara a cara de las relaciones de los participantes. Sostenemos, en base a nuestro análisis, que en el aula tienen lugar diálogos e intercambios paralingüísticos (basados en códigos ornamentales, proxémicos y kinésicos) que colocan al otro en lugares estigmatizados; estas son situaciones de franca tensión. A su vez, el otro así percibido puede —o no— interactuar aceptando el lugar donde es colocado. Pero también se desarrollan en simultáneo, o con diferencias de segundos, situaciones donde un mismo participante puede interactuar en forma armónica y tensa con sus pares. Todas estas interlocuciones son interaccionales: son posicionamientos que pueden modificarse, o no, en interacción. Desde esta perspectiva, la categoría de zonas ambiguas para describir a las aulas escolares nos permite destacar que la participación en ellas requiere que los participantes puedan leer códigos comunicacionales variados y diversos registros en forma veloz.

Retomando aquí las preguntas orientadoras del análisis (ver página 2) a continuación proponemos algunas interpretaciones.

Destacamos en primer lugar que, desde los primeros días de observación, identificamos una constante: aunque pudiera variar el grupo, la docente, o la edad de los/as alumnos/as, en los contextos observados se notaron, inmediatamente, interacciones cargadas de alusiones a sí mismos y a los otros. Como se infiere de las Tablas 1 y 2 presentadas, esta constante observada al entrar al campo durante el primer día, se mantuvo a lo largo de los meses de estadía en la escuela. Esta primera comprobación nos permite sostener que, en efecto, la escuela es un lugar donde se construye, en forma dinámica y permanente, la identidad, y que se producen luchas por otorgar e imponer significados. En este sentido, podemos decir, apoyándonos en Foucault, que la generación de conocimientos sobre quién es uno y quién es otro es belicosa: se genera en lucha (Foucault, 1996). Tomamos también como marco interpretativo el trabajo de Pierre Bourdieu (1994) para poner de manifiesto que:

“... los intercambios lingüísticos son interacciones simbólicas, es decir, relaciones de comunicación que implican conocimientos y también reconocimientos; son relaciones de poder simbólico ya que en las relaciones entre parlantes se actualizan relaciones de poder entre grupos o poderes que representan” (p. 37, traducción nuestra del original en inglés).

En los datos analizados, las interacciones donde se hacía explícita la percepción de sí y del otro tomaban en cuenta el aspecto físico y el género, en forma recurrente. Durante nuestra estadía continuada en las aulas, y a través de nuestros registros de observación, documentamos que también la condición económico social y la pertenencia a grupos (intra y extra escolares) son atributos alrededor de los cuales se organiza la identidad y la percepción de la misma (auto percepción y percepción por parte del resto), es decir entre alumnos/as entre sí y entre docentes/ alumnos/as.

Otro aspecto común, aunque cambiase el contexto y participantes de aula, es que este tener en cuenta se hacía visible [público] innumerables veces en formas discursivas peyorativas, lingüísticas y para lingüísticas. Siendo que el patrón de agresión público fue un hecho común a cuatro aulas observadas, se colige que esos modos pueden provenir de lugares y contextos que NO SON la escuela o el aula [es decir, no son totalmente endogeneradas]. Un locus de generación de este tipo de vinculación [nominación peyorativa; valor de la palabra como instrumento de control de unos sobre otros] se ha observado en los medios masivos (radio, televisión y algunos periódicos y diarios). La presencia masiva de interacciones basadas en percepciones peyorativas como forma de afirmar la identidad nos llevó a elegir éste como uno de los ejes de análisis a través del tiempo: se pudo corroborar que forma parte ineludible del tejido social escolar en estas aulas. A continuación se interpretan algunos de los significados construidos en las relaciones entre participantes.

Uno de ellos es el que valoriza, sobre todo entre varones, una identidad pública recia y agresiva. Se establece entonces como pauta cultural válida en el espacio público escolar que el varón sea (pueda ser) agresivo. Se sanciona como una característica de masculinidad socialmente aceptable. Conjuntamente con ser éste un atributo socialmente aceptado para el varón, se aprecia en las notas de campo que es también un atributo de la autoridad en general (se evidencia en los posicionamientos de interacción y discursos generados por los docentes, documentados en el Anexo como muestra y documentados en forma continua durante nuestra estadía en la escuela).

Asimismo, ciertas otras características que se asocian con actitudes femeninas de protección son vistas como pasibles de burla o de insulto (como cuando en nuestras notas documentamos la burla hacia una niña por tener conductas maternas con un muñeco, o cuando entre niños de seis y siete años se nominan entre ellos “marica” por rasgos o conductas asociadas a lo femenino). El poder del insulto reside en que si alguien lo dice, y lo hace en forma pública, está ubicando a otro o a otra en un lugar y situación desde la perspectiva del enunciante. El que es nominado de esa forma resistirá [o no] esa nominación pero al ya recibirla se ve obligado a posicionarse de algún modo; a responder, a ignorar, o “subir la apuesta” (por ejemplo, el caso del intercambio alrededor del préstamo del osito y la burla a “miren a la mamá” que se contesta con un “morite”). En este sentido, este tipo de relaciones semánticas entre masculinidad e insulto va abonando un cierto tipo de identidad que tiende a fijarse como estable y que parece entenderse de dos formas concurrentes: se es más masculino si se puede uno burlar de otro con sagacidad, perspicacia y hasta sarcasmo, lo cual implica que la posibilidad de construir y usar con competencia acervos ricos y variados de lenguaje en distintos registros de habla (coloquial hacia un par; coloquial hacia un adulto; académico hacia un adulto docente, por ejemplo) otorga poder de unos sobre otros en el espacio de la escuela, como vimos en los ejemplos presentados en Tabla 2.

La otra forma concurrente de significado sobre lo masculino es la presencia y/o fuerza física para imponerse al otro. Sin embargo, algo interesante de destacar es que esta forma puede ser usada para reparar o vengar una agresión anterior de palabra, tanto se sea varón o niña. Una interpretación posible es que esto es así por la validación social de lo masculino, que se convierte en conducta dominante y aceptada, y lo que es identificado como femenino está visto como de menor valía que lo masculino, en el espacio público.

Por lo dicho, en el espacio escolar que analizamos aquí, es dado suponer que la competencia comunicativa (Hymes, 1972; 1974) y lo que podríamos llamar *competencia kinésica*, extendiendo la noción de Hymes a otros aspectos de la interacción, en este caso, el uso del cuerpo, son campos de práctica social sobre los que se construyen relaciones de

diferenciación social, por un lado. Pero, por otro, son también, paradójicamente, sobre los que pueden construirse (y de hecho se construyen) relaciones de simetría y solidaridad.

Al poner en conjunto lo interpretado hasta aquí podemos decir, entonces, que para los participantes del espacio escolar es necesario ir forjándose en el uso del lenguaje y el cuerpo de formas competentes, por un lado; por otro, que aún cuando se tenga posibilidad de contar con un bagaje importante en lo que respecta a estas formas de generar discursos (con el cuerpo y/o la palabra), la complejidad del espacio escolar es tal que en forma permanente se producen situaciones con alto grado de dificultad para ser interpretadas, saldadas y reconstruidas desde los múltiples significados que se presentan para su comprensión. Estimamos que este resultado de la investigación confirma que la vida escolar para docentes, alumnos y familias que la protagonizan, es muy exigente en sentidos que tradicionalmente no se ponen de manifiesto al analizar el aprendizaje y/o la tarea de enseñar.

Como se corrobora que existe entre los alumnos una orientación a clasificarse en forma peyorativa, a catalogarse y a establecer sistemas de relaciones a partir de percepciones enunciadas en público, entendemos que esta evidencia confirma la hipótesis planteada acerca de que es la escuela un espacio que se reconoce como importante para establecer identidades. Este establecimiento aparece signado por el ejercicio de poder, sea éste clasificatorio y a través del lenguaje, sea éste intimidatorio y a través del cuerpo. Si no fuera así, no tendría sentido ejercer en forma continua ciertas acciones sociales de ejercicio de poder sobre otros (por ejemplo, la nominación peyorativa; la corrección; la burla) o de auto adscripción y filiación en grupos de pertenencia (ejemplo, nominación por adscripción positiva, interlocuciones de pertenencia a un mismo equipo, etc.).

El análisis de estas acciones sociales —ejercidas a través del lenguaje en sentido amplio — nos permite también afirmar que el discurso es acción social y que las tramas de posicionamiento interaccional son, en definitiva, tramas discursivas, con repertorios compartidos, mecanismos específicos de construcción de esos discursos y referencias o imágenes que provocan sentidos (comparaciones, imágenes visuales, prosodias y ritmos determinados a través de las entonaciones, etc.). El discurso relevado expresa adscripciones a grupos, sea por autoafirmación de la identidad, sea por diferenciación expresa con respecto a la identidad de los otros: en definitiva, a través de la percepción de sí y del otro se construye la identidad. Cuando un alumno llama a otro “Negro” en tono de camaradería (nominación por adscripción positiva) está señalando que él tiene la posibilidad, el permiso y el reconocimiento de usar un término que, en otro contexto, quiere decir otra cosa: está señalando que se autopercibe como un par de otro a través de señalar un rasgo fenotípico y asociado con pertenencia étnico cultural y socio cultural en Argentina. Parte de saber que el otro va a

aceptar esa adscripción. Y a reconocerse en ella. Ahora bien, si otro lo llamase Negro o Pizarrón, como vimos en los ejemplos, se rompe en lazo implícito que los participantes conocen y respetan (quién puede decir qué, a quién, en qué momento y con qué resultados). Si se busca no respetar estos códigos, es para provocar un insulto. En este segundo caso, se interpreta como un insulto racista; no así en el primero. El mismo lexema puede o no ser un insulto racista: esta convivencia de sentidos, en situaciones muchas veces veloces y llenas de ambigüedades, caracteriza la vida de la escuela. Sostenemos que es importante para quienes conviven en los espacios escolares analizar que estos son los códigos que se generan: la interpretación de los mismos permite potencialmente un cambio (su silencio y aceptación implícita genera, por el contrario, tensiones continuas y latentes; esto ha sido investigado en éste y otros contextos escolares, ver, por ejemplo, Heras, 2005; Heras, 2002).

Por lo dicho en el párrafo anterior, repetimos que enunciar percepciones de sí y de otros es un ejercicio concreto de establecer tipos de relaciones y espacios sociales y de tejer, a través de ellos, tramas de significado que se asientan, a veces, en la explotación de estas posibles ambigüedades. Señalamos que los participantes del espacio escolar parecen tener una cierta conciencia, al menos de forma implícita, sobre la potencia de generar y sostener ambigüedades como modo de relación en tiempos además veloces. El análisis presentado parece confirmar que las ambigüedades permiten también sostener equilibrios precarios y de este modo, generar textos nuevos, que puedan tal vez salirse del estereotipo o de la tensión franca. Los sentidos otorgados a la percepción de sí y de otros, como dijimos, van conformando situaciones e identidades más o menos estables, pero, paradójicamente, es en la creación y recreación de estos textos que se permite, a lo largo del tiempo, una reidentificación o la posibilidad de auto-identificarse de otras maneras.

Por ejemplo, en el espacio no público, es decir, sin testigos (o con testigos pero que no son percibidos como tales, como sucede muchas veces con los observadores participantes), observamos que se desarrollaban otro tipo de interacciones: solidarias, de afecto entre amigos, que hemos denominado armónicas. Nuestras notas en el Anexo lo muestran. Aquí los patrones de interacción característicos son diferentes: se basan en la risa, el uso de la entonación más callada (en vez del grito o el tono subido), el uso del cuerpo para acercarse e incluso establecer contacto amistoso.

Lo que resulta destacable a los ojos de un observador externo es que se elige no mostrar este tipo de conductas al espacio público (si bien son observadas por el etnógrafo porque está presente precisamente como *testigo* de lo que ocurre pero no se lo toma como “audiencia o público” estrictamente en estos casos). Son ejemplos de este tipo el préstamo de muñecos, de elementos de uso necesario en el aula (sacapuntas, lápices, hojas), de conversaciones sobre

gustos, de ayudas sobre contenido académico aunque no se soliciten, entre otros. El hecho de que estas conductas se mantengan más bien ocultas, y de que predominen las de signo contrario *en el espacio público*, es, en sí mismo, una característica cultural del espacio social escolar. Pero remeda, además, lo proyectado en espacios sociales ampliados, sean éstos medios de comunicación masiva o interacciones en el mundo público de los adultos.

En una cultura escolar signada por la valoración de la fuerza del insulto, mostrar armonía a través del afecto será sancionado como rasgo negativo. De hecho, en las notas de campo existen instancias de este tipo y se asocian a un rol femenino débil y depreciado. Sin embargo, cuando se pone de manifiesto en el espacio público que existen situaciones de camaradería y afecto, y son vistas como debilidades, quienes son burlados por ellas pueden a su vez responder con el código validado: la agresión frontal, como se explicó arriba.

Tomaremos ahora el contenido de las interacciones con los etnógrafos: podemos decir que se repitió el patrón de interacción analizado ya que estuvo también presente la velocidad y por tanto la generación de zonas ambiguas. Como se ve en los datos presentados, si bien teníamos un alto nivel de externalidad por definición de nuestro rol (o posición institucional), el nivel de implicación para con nosotros fue alto desde el comienzo por parte de los alumnos/as puesto que así propusimos nosotros nuestro trabajo, por un lado, y puesto que tanto docentes como alumnos/as fueron definiendo, y redefiniendo, constantemente nuestro rol hacia la máxima implicación en muchos casos. Ver por ejemplo, en el Anexo, notas del aula de tercer grado, hacia el final del primer extracto, o notas del aula de quinto grado, en el último párrafo. En las interacciones documentadas existen ejemplos en donde en diálogos íntimos o en espacios no públicos se manifiesta un deseo de interactuar basado en destacar las afinidades, pedir y/o brindar ayuda entre los alumnos/as y los/as etnógrafos/as (por ejemplo, “yo soy de River / usted también” dirigiéndose al etnógrafo; “dónde está su compañera de trabajo”; “profesor, ayúdeme”; “quiero que usted me corrija”; etc.). Estas han sido identificadas como situaciones armónicas. Pero de este tipo de interacción se pasaba también sin solución de continuidad a interacciones peyorativas en el ámbito público, como, por ejemplo, nombrar como “Guido Kaska” a un observador (comparándolo de esta manera con alguien de la televisión en tono sarcástico); comentarios acerca de la orientación sexual del observador – que no fue presentado en estas notas pero que forma parte de nuestro corpus de datos–; alusiones a errores al hablar o al escribir de parte de los observadores, etc. Estas situaciones prueban que, en efecto, las categorías analíticas de posicionamiento y posición son útiles a la hora de interpretar las formas específicas en que se construyen las relaciones sociales en cualquier espacio interactivo, y que en las aulas y escuelas existe una velocidad en las interacciones que generan textos y contextos difíciles de interpretar, incluso para sus participantes, por el grado de ambigüedad que producen.

Si repetimos este tipo de análisis tomando ahora las interacciones entre docentes y alumnos vemos que la pauta vuelve a repetirse (ver por ejemplo en el Anexo cuando el docente de Formación Ética y Ciudadana propone un mensaje de contenido positivo y, al ver que los alumnos/as no se interesan, sin solución de continuidad, pasa a discursos de tono contrario: amenazas explícitas y sutiles, ironías, uso de la entonación y el cuerpo para generar autoridad, comparaciones con otros alumnos, etc.).

Con respecto a las situaciones de interacciones indefinidas, son éstas situaciones de aparente tensión que no pueden resolverse (ni hacia la armonía ni hacia la tensión franca); el hecho de que convivan situaciones indefinidas con las de tipo tensas y armónicas en forma concurrente y en una sucesión veloz, permite confirmar que el aula es un espacio social signado por la alta complejidad y por la inestabilidad. La complejidad y la inestabilidad del espacio social del aula hacen que tanto los docentes como los alumnos/as participantes estén continuamente sometidos a tomar decisiones.

Concluimos que en las aulas se generan códigos culturales aceptados como pauta normal de interacción, tanto que no se toman como dato. Sin embargo, como se indicó, es corriente que en entrevistas con docentes, con alumnos/as y familias, y en reflexión sobre estos procesos, se piense en voz alta acerca de los efectos que generan como poco adecuados, o difíciles y molestos. En estas situaciones de entrevista suele elaborarse la explicación de que estas actitudes provienen “de otro lado” (ejemplo, la casa, el barrio, la escuela anterior, los medios masivos de comunicación). Por tanto, se las ve como exogeneradas. Si bien, por el análisis presentado, es posible tomar ésta como una explicación al menos parcialmente válida, este análisis permite, al mismo tiempo, preguntarse de qué modos podrían docentes y alumnos intervenir sobre estas pautas de interacción (si se las reconociera como presentes en sus interacciones cotidianas y como material de análisis y trabajo posible). En el caso de esta investigación, si bien al principio algunas docentes pensaban que las familias no estarían muy interesadas en estos temas, por ejemplo, aunque como decimos, consideraban que las conductas de los alumnos/as en clase tenían que ver con situaciones sociales no generadas en la escuela misma, ocurrió que las familias convocadas participaron activamente en talleres de discusión, generando también en esas instancias conocimiento para orientar nuestros análisis. Algunas de las preguntas que plantearon las familias fueron: ¿por qué en la escuela muchas veces hay discriminación, ya sea de parte de los docentes como de parte de otras familias y otros chicos? ¿qué se hace en la escuela para que esto no suceda? ¿por qué en la escuela solamente algunas docentes trabajan prestando atención a las culturas de los chicos? ¿cómo se puede enterar la escuela de que nuestras ideas religiosas no son las del común de las otras familias? (esta pregunta surgió de familias que no profesan la religión católica, que es la dominante en esta población escolar y cuyos comentarios tenían origen en que en la

escuela se realiza una oración católica cada día al iniciar la jornada) ¿de qué manera se puede transmitir a los chicos y a las maestras las ideas que cada familia tiene acerca de su cultura para que a la vez podamos los padres y madres aprender acerca de otras culturas? Estos interrogantes se fueron incluyendo en los talleres con docentes, en algunas conversaciones y entrevistas, y en algunas reuniones de trabajo pedagógico y de planificación que varias de las docentes mantuvieron con una de las autoras (Heras).

Conclusiones y continuidades posibles

Una conclusión importante del análisis presentado es que permite una reflexión profunda sobre las formas de estudiar “el aprendizaje” (o “la enseñanza”) en el aula: en tanto se tome una sola dimensión (por ejemplo, la asociada al rol o posición institucional), es posible que sea difícil entender el proceso mismo de construcción de aprendizajes y de generación de contextos de enseñanza. Parece necesario estudiar la escuela desde la complejidad de las innumerables interacciones sobre las que, en definitiva, se construye la tarea de enseñar y aprender. Este tipo de enfoque, creemos, es útil a la tarea docente en tanto permite poner de manifiesto que las tareas de enseñanza y aprendizaje se relacionan íntimamente con los marcos micro y macro sociales en que se generan, producen y reproducen. Y por tanto, con las posibilidades de usar una mirada analítica para proponer instancias de cambio social.

Resulta oportuno destacar, tomando el trabajo de Kaplan (2004) que

“...las investigaciones más relevantes a nivel internacional sobre los fenómenos de violencia en la escuela y la aparición de nuevas manifestaciones de la misma dan cuenta de que ésta sólo puede ser comprendida en el contexto de sociedades profundamente desiguales y polarizadas. Estas condiciones potencian la violencia sobre los otros y sobre el propio cuerpo, generando un proceso que, parafraseando a Elias, ha sido denominado como de “descivilización” fenómeno que se traduce en un bajo control de las emociones, agresión, inestabilidad. Este sería el proceso inverso a la represión de las agresividades espontáneas que supuso el proceso civilizatorio de las sociedades modernas, ligado a la creciente estabilidad de los órganos centrales como aparatos de acondicionamiento social reguladores de los individuos para su autocontrol. Estos fenómenos, y he aquí el punto central, se desarrollan en contextos de agudización de la exclusión social, donde mercado y empleo pierden su fuerza integradora y las instituciones del Estado Benefactor entran en crisis, quedando los individuos librados a su suerte.” (p. 1)

Este marco de interpretación de las conductas escolares en contextos más generales nos indica que la lectura del fenómeno micro social debe relacionarse con situaciones exogeneradas, es decir, no producidas solamente por/en los participantes del espacio escolar

ex nihilo. Esta perspectiva permite entender que los medios masivos, que son un texto de referencia permanente en las interacciones analizadas en este artículo, también se relacionan con contextos sociales amplios. Nos permite, además, reflexionar acerca de que una política educativa que tome en cuenta seriamente que en las escuelas se generan de modo permanente interacciones sobre las que se asienta la construcción de la identidad, debería tomar en cuenta también cuáles son las políticas de comunicación vigentes.

Si bien el análisis presentado corrobora aspectos estudiados en otros lugares (por ejemplo, la Ciudad de Buenos Aires o la región Centro, Rosario, o el Sur de nuestro país), nos parece una línea original de estudio el hecho de destacar que existen innumerables situaciones interactivas sobre las que se construye la identidad, y de proponer herramientas teórico metodológicas para estudiar dichas construcciones. Así, el estudio de las construcciones de identidad usando el concepto de zonas ambiguas parece hacer luz tanto sobre lo que obtura la posibilidad de diálogo democrático y convivencia armónica, como sobre lo que permite intercambios de otro sesgo (aunque de manera generalizada no es lo que predomina en el espacio público). En nuestro trabajo estamos ahora en el momento de profundizar sobre las herramientas de signo positivo, identificadas como formas en que los/as participantes se relacionan en el espacio no público. Si bien por ahora parecen estar signadas a permanecer veladas, puede ser tomadas como posibilidades.

Cabe reflexionar sobre el rol que pueda tener un trabajo analítico como el que se presenta aquí para profundizar, junto a los participantes de la vida escolar, sobre los significados que se tejen, las matrices de sentido que predominan y las que se ocultan. Si predominan en el espacio público las interacciones de tinte peyorativo, cuando se documenta que existen, en simultáneo, otras de signo contrario (solidarias, amigables, de curiosidad genuina, de deseo de conocer a quien se tiene al lado con intenciones de comprender quién es) sería dable pensar que la contribución concreta de este tipo de análisis a los participantes cotidianos del espacio escolar es la de poner en crisis, o interrogar, tanto los significados que se generan, como las razones por las cuales predominan unos sobre otros.

Anexo 1: Lo observado según nuestras notas

Aula de tercer grado. Este es el primer día que este observador está en esta aula, es el 14/08/02. La maestra comienza la clase preguntando por un verso que los chicos debían estudiar para ese día. Me llama la atención una niña que se sienta en la fila del medio, en el último asiento. Está sola, aparenta tener más edad que los otros niños, tanto en su rostro como en su altura. Ella es Nadia. Más adelante la docente me comentaría que esa niña efectivamente era más grande que el resto del curso, que había repetido dos veces el mismo curso, “la estamos recuperando de a poco, ahora demuestra mas interés en las cosas” me dice la maestra. Esta niña es callada y cuando le toca participar lo hace con voz casi inaudible. Las niñas que se sientan adelante conversan con ella y se prestan algunos elementos. En la tercera fila, en el primer banco se encuentra Gustavo, es un niño muy activo, realiza su trabajo de clase y se fija en los trabajos de los demás niños, conversa cuando la maestra pide silencio o atención a algún niño, realiza sugerencias a la maestra para realizar las actividades, aparte camina por toda el aula. En un momento dado, luego de estar yo casi dos horas en el aula, se acerca y me pregunta “profesor, ¿qué hace?”, le explico que debo escribir lo que veo, luego me pregunta “¿dónde trabaja?”, le digo que estoy en la universidad, que estudio en la facultad, y me responde “¿todavía está en la facultad?”, le respondo que si y exclama “¡ahhh!”. Luego se dirige a su banco para traer su carpeta de dibujo y me pregunta “¿de qué cuadro es?”, le digo de River y él me muestra su carpeta donde hay un trabajo en papel crepé, es el escudo de River Plate y agrega “yo también, mire”, le digo “qué bien” y el niño mostrando su trabajo a sus compañeros se dirige a su banco. Detrás de Gustavo se sienta una niña con ciertas capacidades diferentes, “viene del colegio especial Juan Pablo II, tenemos un convenio con el colegio, ellos dicen que puede estar aquí, y está bien, anda bien.” Ella es Celia; “Celia y Nadia son los dos únicos casos especiales, después los demás son normales” me comenta la maestra.

Segundo extracto [mismo día más tarde]. Al iniciarse nuevamente la clase, entra en el aula una maestra con una señora, se dirige al curso diciendo “¡la señorita de dibujo no viene!, por eso van a quedar con esta maestra, ¡se portan bien porque sino ella va a ir a la dirección a decirme quién se está portando mal!”. Luego se percata que me encuentro en el aula y me sonrío, me saluda, hago lo mismo desde mi lugar. Con tono más calmo dice “bueno me voy, saquen las carpetas de dibujo, el trabajo de hoy es dibujo libre, ¡después yo los corrijo!”. Se retira la maestra y los niños comienzan a conversar entre ellos, en ese momento la niña que vino del Juan Pablo II, Celia, se acerca a una niña de la fila del medio para pedirle prestado un oso de peluche color azul para dibujarlo en su carpeta, la niña del medio acepta y se lo entrega, Celia lo abraza, los niños de la primera fila la miran y uno grita en tono burlón: “¡mirá, la mamá!!”, a lo que Celia responde: “¡morite!”, los niños se ríen, otro niño le grita “¡volvé a pre-jardín!” y se

rien, Celia hace caso omiso y se sienta a realizar su tarea. La maestra mira a los niños, y estos se dedican a trabajar en sus carpetas.

Extracto de notas de aula de quinto grado. Fecha: 29 de agosto de 2002. Es la segunda observación de este estudiante universitario en esta aula. *Ni bien entro veo que un alumno se levanta y pide una cuchillita a su compañera para afilar su lápiz, diciendo “préstame tu cuchillita”; va y afila el lápiz y luego devuelve la cuchillita. Mientras la maestra pasea por los bancos [los alumnos están trabajando cada uno en su carpeta] y se para frente a un alumno y exclama: “aahha ¿y la tabla?”, se refiere a que este alumno parece no saber la tabla de multiplicar. Otro alumno casi salta de su banco para decir “¡yo le digo, señorita!” Noto que mientras, otra alumna, Elena, mueve su cabeza, como diciéndose a sí misma “no me sale, no es así”. Estuve observando que ella tenía dificultades para resolver los ejercicios según los procedimientos que se habían explicado. A todo esto, mientras casi todos los alumnos seguían resolviendo las operaciones matemáticas, otro alumno, Pedro, le dice a la maestra: “ella me arrugó la hojas de la carpeta”. Lo dice por Marta [alumna] y ahí noto que mientras el resto de los alumnos estaban en resolver sus operaciones, estos alumnos estaban peleando. La maestra responde con una pregunta: “¿dónde te voy a asignar, Pedro”? (que en realidad no es una pregunta sino una forma de regañarlo) y agrega: “las chicas, también dejen de molestar”. Veo que otro alumno, Jaime, le dice a Marta [la que le había arrugado las hojas a Pedro]: “¡Chilindrina!” en voz francamente de insulto, porque el tono es ofensivo y se vuelve a otro alumno que se llama Julio y también le pone a él otro sobrenombre surgido de un personaje televisivo del “Chavo del Ocho”, le dice “¡Señor Barriga!”. Estos episodios suceden mientras la maestra está alejándose y ya está con los alumnos de la primera fila. Estaban entabla diálogo conmigo y me pregunta por mi compañera de la facultad que estaba asignada a observar conmigo en esta aula, yo le comento que está enferma. Interviene en nuestra conversación otro alumno, Sergio, y me dice: “¿cómo te llamas vos?”. Y otro alumno, Alejandro, en vez de dejarme responder a mí, dice enseguida “Guido Kaska” por un actor de televisión que algunas veces trabajó en “Polémica en el Bar” con Sofovich y es exageradamente amanerado. Deduzco que Alejandro estaba previamente escuchando lo que yo hablaba con Sergio: este último continúa su diálogo conmigo y me comenta que se cambió de banco y casi al mismo tiempo la maestra nos dice “¡Bueno mucha charla ahí!”. De todos modos, Jaime [el mismo que antes había apodado a los otros Chilindrina y Barriga] me comenta que a otro alumno, a Nacho, le dicen “chicha” y entonces interviene Sergio y me dice que “antes a Nacho le decían Chicho y Mencho” (otros personajes del “Chavo del Ocho”). La maestra llama al pizarrón a quien le habían puesto el sobrenombre de Barriga antes, pero se lo ve confundido y sus compañeros le están dictando cosas, pero sigue confundido. Wence no se está portando bien y la maestra, en tono de broma, va y simula que le tira las orejas y en ese mismo acto dice que “él [refiriéndose a mí] también corrige” con lo cual, yo que me había desplazado hacia la*

izquierda y al final, veo que de pronto varios alumnos se me acercan como un pelotón de soldados a mí, cuando la maestra dio aparentemente una orden, es decir, si bien se enunció como una afirmación [“él también corrige”] parece que en realidad quería decir: “vayan a que él también los corrija, ¡ahora!”. Los alumnos que vinieron eran cinco, todos varones, y todos ellos dicen al mismo tiempo: “corríjame profesor a mí”. Yo digo: “Bueno, vamos de uno y le ayudo a todos, ¿sí?”. Pensando sobre todas estas cosas que observé comprendí que mucho de lo que pasaba entre los chicos era que querían probarse unos a otros sus respectivos lugares en las relaciones que establecían, y esos lugares estaban referenciados a quién era “más bocho o más burro” [expresiones que ellos usan], quién le puede decir qué tipo de cosas a quién otro [ejemplo, sobrenombres en tono ofensivo o sobrenombres en tono cómplice], etc.

Notas de campo aula de séptimo. Fecha: Lunes 12 de Agosto de 2.002. 1º observación. 7mo. Grado del Turno Tarde. Docente de Lengua (maestra) y 20 alumnos (ese día asistieron a clases 20 alumnos, 9 varones y 11 mujeres). Horario de entrada: 14:05 hs. Al entrar me saludaron, me dijo la maestra que me presente, lo hago brevemente. A poco de entrar la maestra dice una consigna en voz alta que aparentemente estaba repitiendo: leer las correspondencias que les habían llegado desde Neuquén (que está a una distancia de 2000 km. de Jujuy) y contestar. Ya había repartido las cartas, que no todos los alumnos tenían, y por ende, los que no tenían correspondencia no hacían nada. Aunque la maestra les dijo que los que no tenían correspondencia podían revisar sus carpetas, igual los chicos directamente no hacían nada.

Noté el siguiente diálogo [le puse de título CACEROLAZO para acordarme después]:

(M): ¿quién le va a escribir a Raúl...? Al parecer nadie quería contestar la carta de Raúl (alumno de Neuquén. Después supe que ese chico tenía capacidades diferentes, así me dijo la maestra, y aparentemente ninguno de los chicos de Jujuy quería interactuar con él por carta).

Silencio de los chicos y chicas.

(M): “¡Chicos, atiendan! Chicos, no es para que se casen, es para escribir nada más”.

Alumnos: Risas de todos.

Luis : Cacerolazo!

La expresión fue en tono de agresión. Yo no la entendía. Luego me enteré de que le habían puesto ese apodo a ese niño porque se había cortado el pelo con una forma que evocaba una cacerola. Además, pensé que tal vez tenía algo que ver con la protesta en la calle, pero no sé, esto no lo pregunté. La discusión se inició porque Cristián no quiso prestarle una parte de la carta a Luis. Entonces Luis, demostrando su disgusto le dijo “cacerolazo”.

Cristián: Señorita no me dejan escribir.

Entonces intervino la maestra, pidiéndole la parte de la carta para Luis, de una forma calmada y hablando gravemente. Cristián cedió la parte de la carta. Pero Cristián quiso continuar con la discusión. Intervino la maestra y le dijo que se callara. En el momento en que estaban

trabajando los que tenían correspondencia, noté que estaban afirmados en los bancos, apoyando los codos, tomándose la cabeza, semiacostados en la mesa. Un alumno se acercó a ver lo que estaba haciendo la maestra. Ella le dijo que “Acá no venga a mirar lo que no le interesa”. Y agregó: “Nelson, hacé lo tuyo hijito, así se concentran, así no van a repetir.”

Entretanto le pregunté a Cristián, que estaba sentado al lado mío, si le gustaba lo que le escribieron:

Cristián: Más o menos. [Con los gestos me dio a entender que no le gustó tanto].

Después de haber pasado 5 minutos del hecho anterior [Cacerolazo] sucedió algo pero no escuché bien cómo se inició. Sí escuché que la maestra decía: “Luis qué pasa, no empecés a ofender”. Y agregó que está pensando mucho en las mujeres nada más. En el mismo momento aprovecha la situación Cristián y dice: “ése piensa en las mujeres nada más”. Luis hace la réplica, diciendo: “¡Claro! no como a vos, te gustan los hombres más que las mujeres...”. Y todos rieron al escuchar eso. Tuvo que intervenir la maestra para que se detengan.

La maestra me dio un proyecto para que leyera. El proyecto que me hizo ver era de Intercambio Cultural, que se mantiene con una escuela de la provincia de Neuquén. El proyecto se denomina “Unidos compartimos nuestra provincia”. Mientras yo hojeaba el proyecto veo que Luis le saca la lengua a su compañera que está sentada en la otra columna de bancos. La alumna le dijo a la Seño que luego no se enojara cuando ella le dijera “sapo” a Luis... [en alusión a sacar la lengua].

Comenzó la clase siguiente (ética y ciudadana, un profesor varón) hablando sobre “el dolor” [retoma el tema de la clase anterior]. Dice: “Nosotros somos seres humanos que sufrimos, tenemos sentimientos.” La clase estaba como que no le daba mucha importancia a lo que el profesor hablaba. Unos miraban sus carpetas, otros conversaban, otros miraban la nuca del compañero de adelante. Continúa el profesor diciendo que en la familia padecen dolor físico y espiritual. Pregunta el profesor que cómo hacemos para superar el dolor espiritual. Luego averigüé que en esta escuela hay un convenio con una diócesis católica y que los contenidos de formación ética y ciudadana están en vinculación con la perspectiva católica.

El profesor se remitió a recordar la historia de Job, que les había contado la clase anterior. Intentó que los alumnos recordaran la historia de Job en forma participativa. Pero en esos momentos en que todos quieren hablar al mismo tiempo, alguien le dijo al profesor: “Seño”. Entonces Horacio dijo: si me siguen diciendo “Seño”, yo voy a decir “alumnas”. Aparentemente fue un alumno que le dijo Seño. Después siguió con la clase, diciendo que Job nunca dejó de confiar en Dios. Esta es la fuerza espiritual, está llena de esperanza. Y agregó: para hacerlo más práctico yo les traje mi guitarra y una canción de Diego Torres, denominada “Color esperanza”. Dijo que únicamente iban a cantar el estribillo de la canción. Primero copió el estribillo en la pizarra. Mientras tanto, los alumnos parecía que estaban en otra...

Saber que se puede

Querer que se pueda

Quitarse los miedos

Sacarlos afuera.

Pintarse la cara

Color esperanza.

Mirar al Futuro

Con el corazón...

El maestro inició cantando solo, luego pidió a los alumnos lo acompañasen con el estribillo.

Las primeras veces nadie acompañó al maestro, ni yo me prendí a cantar. La segunda vez, pidió que lo acompañasen, pero todos murmuraban nada más. La tercera vez dijo que no quería tomar medidas, pero si lo obligan... Les dijo que separaría por fila, "miren que los del otro curso cantaron bonito, cantaron fuerte, no tengan vergüenza".

Entonces una chica dijo:

Alumna: Los alumnos del otro grado son sin-vergüenzas.

Todos los otros alumnos se rieron.

Cuando terminó de cantar la tercera vez dijo el maestro:

(M): "¡Muy bien!, cuando tenga un velorio, los voy a invitar a ustedes, a todos", y todos se quedaron callados.

Así el maestro demostró que estaba enojado al no conseguir resultados positivos. Era evidente por la voz y sus gestos. Igual continuó hablando de la Esperanza.

(M): "La esperanza chicos, es deseo, es alegría de hacer... Ustedes dicen que los chicos del otro grado, son sinvergüenzas. Ustedes deben perder los miedos, no piensen en lo que digan los otros chicos. En la tele aparecen los estereotipos: futbolistas, famosos, los ricos... no significa que tengan esperanza. Nosotros seremos feos, no tenemos plata, y no nos hacemos problemas. No somos felices, pero no porque no tenemos plata, sino porque no tenemos esperanza..."

Pasó luego a hablar de María Teresa de Calcuta:

(M): ¿Quién conoce a María Teresa de Calcuta?, la historia de Calcuta.

Silencio de alumnos y alumnas.

Sigue el maestro: María Teresa de Calcuta fue yugoslava. ¿Conocen la historia de Calcuta?

¿Vieron el dolor que tienen los pobres? ¿La conocen ustedes, la historia de Calcuta?

Todos los alumnos que al parecer estaban interesados contestaron que no conocían la historia de Calcuta y otros no dijeron nada.

(M): María Teresa de Calcuta: "Pertenece a una clase aristocrática, ¿no? Que era rica. En su época de estudiante, tomó un tren equivocado. Ese mismo tren la llevó a donde estaban todos los pobres. Cuando se baja del tren, se dio cuenta de que estaba perdida e intentando buscar el tren de regreso, se dio con un mundo que ella no conocía: el mundo de los pobres. Se

encuentra con un hombre que estaba agonizando, y qué murió en sus brazos. Desde ese día, María Teresa de Calcuta, dedica todo su tiempo a los pobres”.

(M): ¡Vieron que la Mayra (alumna del aula) tiene cualidades! todos la miran, quién sabe, el día de mañana pueda ser la señora que hizo esto. Esto es tener esperanza.

Silencio de alumnos y alumna.

¿Se acuerdan, el año pasado en la exposición de ética ciudadana?

Alumnos: ¡no! (al parecer no se acordaban de tal acontecimiento).

(M): ¡Uhh!, ustedes tienen memoria de medio año. Se olvidan de todo, ustedes.

Alumnos: Risas

(M): ¿Se acuerdan que los chicos de sexto grado hicieron como tres cuadros de figuras de personas ejemplares? Mayra, ¿has participado en la exposición de ética ciudadana?

Mayra: No...

Otros alumnos: No. Todos dijeron que no habían participado de lo que estaba hablando el maestro.

(M): Qué raro que vos no hayas participado de la exposición de ética ciudadana [a Mayra].

Me pareció que el maestro la toma a Mayra como la alumna ejemplar, como modelo, parece que no tiene en cuenta a otros alumnos allí presentes.

El maestro se quedó perplejo, un momento pensando. Él estaba seguro de que ellos habían participado de la exposición que él realizó el año pasado en el Salón Cultural de Palpalá.

(M): Bueno.

Volvió a cantar, pero de nuevo, la canción no dio resultado. Al terminar de cantar dijo:

(M): No quiero hacer esto así, alumno que no cante lo voy a tener en cuenta...

En ese mismo momento, varios empezaron a cantar el estribillo.

El maestro tuvo que amenazarlos para que canten los alumnos. De igual forma los alumnos que estaban sentados atrás no cantaron. Yo también canté el estribillo.

Luego vino otra maestra (Actividades Prácticas) Hora: 15:45 hs. Me presenté y la maestra me dijo que le parecía ser que no había ningún problema para que observe. Ella trabaja únicamente con los alumnos varones y las mujeres tienen clases con otra Señora en otra aula. Esta maestra me comentó que los alumnos son rebeldes, que no los puede dominar, que varias veces se quejó con la Directora, mediante la presentación de notas, pero nada... “Yo sola no puedo trabajar con los niños. Así que vos me vas ayudar con ellos.” Así iba viendo que con cada maestro la expectativa acerca de mi rol era un poco distinta: con esta maestra sería su ayudante, con la maestra de Lengua y el maestro de Formación... sería observador y participante.

En esta clase la tarea consistió en hacer una máscara. Los instrumentos que se utilizan: papel de diario, lavandina, harina y agua.

Al principio los alumnos estaban afuera, otros sentados en los bancos, otros picando papel, otros jugando... En ese mismo momento, la maestra trancó la puerta con una mesa para que no salieran los alumnos.

Comencé a relacionarme con los alumnos, el primer contacto fue con Cristián, luego Luis, Ariel, que no demostraban miedo al conversar conmigo, pero otros alumnos demostraron resistencia para conversar. Yo me acercaba, rápidamente me miraban y se iban, no querían hablar.

La maestra me pidió que los ayudara a los chicos. En realidad, mi preocupación se centraba en que no se golpearan. Andaban a las corridas por el aula, les hablé para que intentaran no golpearse. Cristián y Luis a los golpes. Ya habían empezado con sus peleas un par de horas antes (Cacerolazo!)

Trabajos citados

- Amossy, R. y Herschberg Pierrot, A. (2001). Estereotipos y clichés, Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Bixio, B. (2001). *Los espacios de la exclusión en la Córdoba del Tucumán*. En Anuario. Número 1, Año 1, pp. 15-38. Editado por el Centro de Estudios Históricos Profesor Carlos Segreti. Córdoba, Argentina.
- Bourdieu (1994). *Language and Symbolic Power*. Harvard University Press, Cambridge, Mass. USA.
- Burin, D., Guerrero, W. y Heras, A.I. (2004). Documentación en video en el marco del Programa "Todos Pueden Aprender" en 10 escuelas con población escolar en situación de pobreza e indigencia del nor este y nor oeste argentino. Financiado por UNICEF Argentina y realizado por la Asociación Civil Educación para Todos.
- Cook Gumperz, J. and Gumperz, J. (s/d <http://www.liso.ucsb.edu/Readings/gumperz1.pdf>), *Treacherous Words: gender and power in academic assessment*, University of California, Santa Barbara and Berkeley, USA.
- Collins, E. and Green, J. (1992), "Learning in classroom settings: Making or breaking a culture", in H. Marshall (Ed.), *Redefining Student learning*, New Jersey, USA, Ablex Publishing Corporation, pp. 59-86.
- Craviotto, E., Heras, A.I. y Espíndola, J. (1999), "Cultures of the Fourth Grade Classroom- Pedagogical Decisions as a Result of Teacher-Researcher Collaboration", in *Primary Voices*, USA, National Council of Teachers of English.
- Díaz, R. (2001), *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*, Buenos Aires, Argentina, Miño y Dávila Editores.

- Erickson, F. (1992). "Ethnographic Microanalysis of Interaction". In M. Le Compte, W. Millroy, and J. Preissle (Eds.). *The handbook of qualitative research in education* (pp. 210 - 225). San Diego: Academic Press.
- Floriani, A. (1993), "Negotiating what counts: Roles and relationships, text and context, content and meaning", in *Linguistics and Education*, 5, 241-273.
- Fránquiz, M. (1999), "Learning in the transformational space: Struggling with powerful ideas", in *Journal of Classroom interaction* 34 (2), Texas, USA, University of Houston.
- Foucault, M. (1996). Genealogía del racismo. La Plata. Buenos Aires, Argentina. Editorial Altamira.
- Geertz, C. (1973), *The interpretation of cultures*, New York, USA, Basic Books, Inc., Publishers.
- Geertz, C. (1983), *Local knowledge*, New York, USA, Basic Books, Inc., Publishers.
- Goffman, E. (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, New York, USA, Anchor Books Double Day.
- Goffman, E. (1963), *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*, New Jersey, USA, Prentice Hall Inc.
- Gumperz, J.J. (1982), *Discourse strategies*, New York, USA, Cambridge University Press.
- Heras Monner Sans, A.I. (2005), "Marcadores de valor y disvalor en situaciones de contacto sociocultural: percepción y expresión de la diferencia a través del discurso", en *Migraciones, identidad y política en la Argentina*, Córdoba, Argentina, Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Heras Monner Sans, A.I. (2003), "Contribuciones de la etnografía al trabajo docente sobre la diversidad cultural: análisis de experiencias con docentes jujefñas", en *Educación y Antropología II*, formato digital (ISSN 0329-0735), Buenos Aires, Argentina, Noticias de Arqueología y Antropología.
- Heras Monner Sans, A.I. (2003), "Identidad y diversidad. El rol de facilitadores interculturales", en *Revista Andes*, Salta, Argentina, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, vol. 14.
- Heras Monner Sans, A.I. (2002), "Acerca De Las Relaciones Interculturales: Un Presente-Ausente Tenso", en *Scripta Ethnologica*, Buenos Aires, Argentina, CAEA, vol. 24, pp. 149-172.
- Heras Monner Sans, A.I., Guerrero, W., Mamaní, C. Requelme, C. Y Burin, D. "Zonas ambiguas: Micro-análisis de interacciones en el contexto escolar". Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación, Lenguaje y Sociedad. Universidad Nacional de La Pampa, 1 al 3 de julio de 2004, General Pico, La Pampa, Argentina.
- Heras, A.I. y Craviotto, E. (2001), "Mediating Different Worlds: Bicultural Students at School", en Wendy Goodman (compiladora), *Living and Teaching in an Unjust World. New Perspectives on Multicultural Education*, Portsmouth, NH, USA, Heinemann.

- Heras, A.I. (1999), "Taking Action with Family and Community Members: Critical Pedagogy as a Framework for Educational Change", in Zulmara Cline y Juan Necochea (compiladores), *Advances in Confluent Education*, Stamford, Connecticut, U.S.A, JAI Press Inc., vol. 2, pp. 73-107.
- Heras, A.I. (1995), *Living Bilingual, Interacting in Two Languages: An Ethnographic and Sociolinguistic Study of a Fourth Grade Bilingual Classroom*. Tesis doctoral, California, USA, Universidad de California en Santa Bárbara.
- Heras, A.I. (1993), "The Construction of Understanding in a Sixth-Grade Bilingual Classroom", en *Linguistics and Education*, New Jersey, USA, Ablex Publishing Corporation, vol. 5, N° 3 y 4, pp. 275-299.
- Hymes, D. (1972). "On communicative competence". In J. Pride and J. Holmes, *Sociolinguistics* (1972), (pp. 269-293). Great Britain: Penguin.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Kaplan, C. (2004). "Las nominaciones escolares: ¿Alumnos pobres o pobres alumnos?", en *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, año VII, Nro. 12, Agosto 2004, Libros del Zorzal, Rosario. Pp. 65-78.
- Luque, J., Pamies, A. y Manjón, F.J. (1997). *El arte del insulto. Estudio lexicográfico*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Margulis, M. y Urresti, M., (compiladores) (1998). *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Neufeld, M.R. y Thisted, J.A. (compiladores) (1999), *De eso no se habla...Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Argentina, EUDEBA.
- Rockwell, E. (1987), *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*, México, DIE.
- Sagastizábal, M. (compiladora y directora) (2000), *Diversidad cultural y fracaso escolar*, Rosario, Argentina, Ediciones IRICE.
- Santa Barbara Classroom Discourse Group (1992), "Constructing literacy in classrooms: literate action as social accomplishment", in H. Marshall (Ed.) (1992), *Redefining student learning*, New Jersey, USA, Ablex Publishing Corporation, pp. 119-150.
- Santa Barbara Classroom Discourse Group (1995), "Two languages, one community: An examination of educational opportunities", in Macías Reynaldo and García Ramos Reyna (Eds.), *Changing schools for changing students*, California, USA, Linguistic Minority Research Institute, pp. 63-106.
- Tuyay S., Jennings L. and Dixon C. (1995), "Classroom discourse and opportunities to learn: An ethnographic study of knowledge construction in a bilingual third grade classroom", in Durán (Ed.), *Discourse Processes (Literacy among Latinos: Focus on school contexts)*, vol. 19, No. 1, pp. 75-110.

ⁱ En Argentina la escuela general básica (EGB) corresponde a la escolaridad desde los seis años de edad del niño/a (primer año) hasta los catorce años de edad (noveno año), si los niños/as no repiten ningún grado. La EGB más el año de pre escolar (cinco años de edad) constituyen la educación obligatoria.

ⁱⁱ Se acordó que el corpus de notas pudiera ser usado para diversos análisis aunque algunos de los autores de las notas eligieron participar en algunas etapas del análisis y no en otras, o en algunas publicaciones o presentaciones y no en otras.

ⁱⁱⁱ Frente a esta situación surge la duda de si el formato informe, por más que sea transparente y útil para el equipo de investigación, es útil a las docentes. Por tanto, y movidos por esta pregunta, el equipo de estudiantes universitarios y la investigadora decidimos proponer otra estrategia: tomar parte del material que se había generado entrevistando a vecinos a partir de preguntas específicas de algunas docentes sobre la comunidad que rodea a la escuela y sobre las percepciones que otros tienen sobre la misma. A este trabajo se dedicaron en particular dos investigadoras que formaron parte inicial del trabajo. Luego junto a otro de los autores, Waldo Guerrero, llevaron adelante un taller para compartir los datos recabados. Excede el contexto de este trabajo comentar este taller en profundidad, pero cabe mencionar que esta estrategia se usó porque nuestro proyecto toma como marco el enfoque de investigación-acción.

^{iv} La metodología de generación de datos y análisis de los mismos que se usó puso en crisis, en algunos momentos de nuestro trabajo conjunto, los presupuestos ideológicos y religiosos de algunas docentes. Esto generó, en algunos casos específicos, resistencias a continuar indagando algunos aspectos relevados y/o a realizar actividades abiertas en la escuela.

^v Los nombres de los participantes, así como el nombre de la escuela, son ficticios.

^{vi} Este concepto se construye sobre otro anterior (Heras 1993; 1995) denominado “espacio de interacción”. En ese entonces, este concepto era una herramienta descriptiva para identificar la gran variedad de espacios construidos en forma simultánea en situaciones de alta complejidad interactiva como el aula.