

Acerca de las relaciones interculturales: un presente-ausente tenso.

Heras Monner Sans, Ana Inés.

Cita:

Heras Monner Sans, Ana Inés (2003). *Acerca de las relaciones interculturales: un presente-ausente tenso*. *Scripta Ethnológica*, 24, 149-172.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/ana.ines.heras/65>

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



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>.

ACERCA DE LAS RELACIONES INTERCULTURALES: UN PRESENTE-AUSENTE TENSO

Ana Inés Heras Monner Sans*

Summary: Approached through a socio-linguistics frame, ethnographic fieldwork was conducted in Jujuy, Argentina, to describe, analyze and interpret the perspectives of teachers, students and their families in the face of diversity issues in the schools. Three guiding questions were posed: What is taught and learned about cultural diversity? What are the participants' ideas about themselves and others with whom they share school life? How are these ideas displayed in their interactions? Two emergent themes are identified and analyzed in this article: a presence-in-absence semantic web, and recurrent discursive and interactive ambiguities. Fieldwork and analysis show that: a) intercultural relationships are not spoken about and yet are implicitly present in the participants' everyday lives; b) this presence-in-absence semantic web of the unspoken directs the participants' ideas and actions regarding diversity issues; c) contradictions and ambiguities are constantly present in all of the participants' discourse or actions.

Key words: ethnography, sociolinguistics, diversity at school, Jujuy (Argentina).

Introducción

Este trabajo forma parte de una investigación de corte etnográfico y sociolingüístico realizada en San Salvador y Palpalá, Provincia de Jujuy, con el objeto de indagar sobre las perspectivas de maestros, alumnos y familias en torno a sus identificaciones culturales y a las relaciones entre éstas y la escuela. En este artículo se presenta un análisis de dos núcleos de significado que aparecieron reiteradamente durante el trabajo de campo en relación con el tratamiento de la diversidad en una escuela palpaleña: a) la trama de presencia-ausencia¹ y; b) las ambigüedades discursivas e interactivas de los participantes.

Se parte de suponer que la cultura engloba a las pautas de vida cotidiana que cada individuo asume como propias y que se expresan en modos de hablar, de actuar, de creer y percibir (Goodenough, 1971); dichas pautas

se generan en las relaciones con otros y constituyen en sí mismas las identidades de los grupos humanos. Como señala Geertz, “[cultura] es la red de significados que cada ser humano construye, y, por tanto, su análisis es la interpretación de esta red” (Geertz, 1973: 5). Es de tener presente que las culturas, además, se conforman como tales en tejidos históricos, sociales y políticos (Heras, 1999). Por lo tanto, quién es quién en cualquier momento y lugar, está signado tanto por su propia identificación cultural como por la visión que tengan otros de las identidades de cada uno (B. Batalla, 1982; Manasse y Rabey, 1992). Estos fenómenos de carácter histórico-social no pueden entenderse como simples elecciones identitarias individuales (Díaz, 2001; Neufeld y Thisted, 1999; 2001).

La elección de este marco de trabajo implica la consideración de dos supuestos fundantes y complementarios: 1) los conoci-

* Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas Universidad Nacional de Jujuy (Argentina). Email: aninesheras@fibertel.com.ar

mientos generados en el aula y la escuela son de carácter interactivo, contextual y situacional, y, por tanto, los conocimientos acerca de la diversidad no son ajenos a estas características (Heras y Craviotto, 2001); 2) la situación acerca de la diversidad cultural en la escuela se desarrolla como parte de una trama social, política, económica y educativa compleja, de carácter histórico, y con permanentes actualizaciones en el presente.

Generación dialógica de datos

Algunas condiciones poblacionales y del pasado reciente hacen de Palpalá (provincia de Jujuy) un lugar interesante para el estudio del tratamiento de la diversidad en la escuela ya que es una ciudad de aproximadamente 50.000 habitantes donde existe población proveniente de lugares variados (por ejemplo, el 25% de otras provincias, el 15% de la Quebrada y la Puna, y el 10% de Bolivia).

Palpalá está ubicada en el centro-sur de la provincia, a 14 Km. de la Capital, y se la conoce como la “ciudad fábrica” en referencia a que Altos Hornos Zapla (empresa siderúrgica de Fabricaciones Militares) se estableció allí en 1945. La vida productiva giró en torno a dicha empresa hasta el año 1992, cuando se reconvirtió (privatizándose) en Aceros Zapla S.A. Este cambio fue drástico: solamente el 2 % aproximadamente de la población activa local está hoy aún empleada por esta empresa, comparado con casi el 30% que lo estuvo durante los años ‘70. Esta situación ha generado un panorama complejo con respecto a las identidades de los locales, ya que quienes nacieron y crecieron durante el auge de Altos Hornos se identifican como “palpaleños y de la

fábrica”, muchas veces por sobre cualquier otra categoría de identidad, aún hoy, que “la fábrica” ya no existe. Localmente se establecen algunas jerarquías a partir de estas categorías generales según las personas hayan pertenecido o no al plantel de Altos Hornos, y según el puesto de trabajo que hubieran tenido en la fábrica. El estatus de las familias será mayor o menor de acuerdo a los mencionados criterios. Puede pensarse que estas identificaciones fueron fomentadas por la empresa, considerando un sentido geopolítico, por tratarse de un asentamiento militar en zona de frontera. De hecho la empresa incorporó técnicos y empleados de lugares diferentes e intentó formar una idea de lugar común, generando una identidad fuerte en torno al trabajo y a la localización geográfica.

Entrecruzadas con estas categorías identitarias se encuentran otras como las identidades forjadas por las familias que no pertenecen a este pasado histórico —signado por la imagen de empleo pleno— y que han arribado más o menos recientemente a Palpalá, o las de las familias que —habiendo vivido esos tiempos de auge del empleo— no trabajaban directamente para la fábrica. Se ha relevado ya en esta localidad que la coexistencia de diversidad identitaria plantea situaciones tensas que se expresan en formas discriminatorias hacia personas percibidas como de “menor valor” (Magán, 1998).

Como ya se indicó, este estudio se enmarca en uno más amplio que hubo partido de tres preguntas orientadoras: ¿Qué se enseña y se aprende en la escuela acerca de la diversidad cultural? ¿Qué ideas tienen los participantes acerca de su percepción de sí y de su percepción de otros? ¿Cómo se manifiestan las percepciones en sus

interacciones? A medida que se ingresó en el contexto donde se estudiaron los fenómenos analizados en este artículo, estas preguntas fueron dando paso a otras; por ejemplo: ¿Qué relación existe entre lo que se *dice* y lo que se *hace* acerca de las relaciones interculturales? ¿Qué tensiones internas se presentan en el discurso de los participantes con respecto a la diversidad y a la comprensión de la identidad, propia y de los otros? ¿Qué aspectos o atributos identitarios toman en cuenta los maestros cuando se habla de diversidad cultural? ¿Cuáles no y por qué? ¿Quiénes actúan como intérpretes o facilitadores culturales? ¿En qué casos y con qué herramientas? Para investigar estas preguntas usé una complementación de herramientas y técnicas variadas, siempre desde el enfoque combinado de la etnografía y la sociolingüística: entrevistas, conversaciones con el objetivo expreso de hablar de relaciones interculturales, diálogos en los que surgieron temas relacionados con esta investigación, observaciones y notas de campo, lectura de documentos, observación de películas de video, fotos, dibujos, consulta de bibliografía específica para el contexto escolar (por ejemplo, Diseño Curricular de la Provincia de Jujuy, entre otros).

Realicé observación participante (Spradley 1980) en una Escuela que llamaremos Brizuela y en colaboración con la docente Paula Magaña² durante los meses de junio a noviembre de 2001 y de marzo de 2002, tiempo durante el cual se integraron ciclos de análisis e interpretación por medio del procesamiento del material generado (por ejemplo, transcripción textual de conversaciones; análisis detallado de las interacciones; observación de videos y fotografías colectadas). En todos los casos

posibles este procesamiento incluyó a los participantes. Parte del método de generación de datos incluyó intercambio epistolar entre varios participantes en la investigación y yo. Además, se realizó lo que en etnografía se llama triangulación de datos, método por el cual se comparan y contrastan las perspectivas de distintos participantes sobre un mismo tema o situación analizada. Con respecto a las situaciones y temas de este artículo, la triangulación se realizó con locales de Palpalá (del mismo y de otros establecimientos educativos), nativos jujeños (tanto residentes hoy en Jujuy como algunos que hoy no viven en la Provincia) y residentes en Jujuy provenientes de otras provincias.

La escuela tiene un total de 1100 alumnos, distribuidos en los turnos mañana y tarde, entre primero a séptimo grado; se suman aproximadamente 160 del nivel inicial (pre-escolar y jardín de infantes). Para la atención de los estudiantes cuenta con 75 docentes.

En el año 1996 la escuela realizó una encuesta para conocer de qué lugares provenían sus alumnos; este trabajo estuvo enmarcado en un proyecto de Gestión de Calidad Escolar. En ese momento, la población escolar pertenecía mayormente a familias de los llamados sectores populares o “clase trabajadora”, algunos con trabajo estable y otros con trabajo temporal. Según palabras de las maestras, a partir de esos datos supieron que “la mayoría de los niños de la escuela son descendientes de la Quebrada y la Puna y también de Bolivia.” Al indagar si se conocían los orígenes de los docentes comprobé que esta información no había sido recabada. De todos modos, pude tener un muestreo de estos datos, que luego analizaremos, durante el trabajo de campo. Recabé

además información participando en encuentros-taller con maestras y familias.

A partir del corpus original de datos se seleccionó el material que guía el análisis presentado; si bien este recorte se realiza a los fines de la comunicación de núcleos específicos de significado, está informado por un trabajo intensivo y permanente de aproximadamente dieciocho meses, en el marco del *ciclo recurrente* del enfoque etnográfico (Davies, 1989 y 1993; Jackson, 1990; Marcus, 1986).

Un aspecto metodológico de importancia y que surge de aplicar el marco de la sociolingüística, tanto a la generación como al análisis de datos, es el de identificar cómo, interactivamente, se construyeron categorías de interpretación, emergentes de significado y contextos de análisis específicos para comprender las ideas acerca de la identidad y las relaciones inter-culturales. Se presenta el análisis como una *generación dialógica de datos*³ ya que es un proceso establecido a través de las interacciones. Es decir, por los roles y relaciones que se conforman interactivamente, por las normas de interacción que se construyen al conversar y por las expectativas que cada participante lleva al diálogo o genera en ese intercambio (ver Floriani, 1993). En general, en el trabajo etnográfico, se suele mostrar poco cómo se produce específicamente la generación de datos en tanto fenómeno comunicacional complejo (Briggs, 1986; Hymes, 1980).

Para el análisis usé tres fuentes de datos complementarias: 1) conversaciones con una maestra y observación participante en sus aulas; 2) talleres con docentes; y 3) encuentros con familias. Como se anticipó, la localidad y la escuela presentan condiciones de diversidad sociocultural

según los datos de 1996 y 1998, hecho que se está evaluando nuevamente a partir de los datos provenientes de la encuesta realizada al inicio del ciclo lectivo 2002, que actualmente se están procesando. Al respecto vale la pena aclarar que de acuerdo con las maestras la caracterización de la población estudiantil, en forma general, sigue vigente.

El barrio donde se ubica la escuela, tiene fama de “difícil”, al decir de algunos locales; esta fama, me indicaron, es tan antigua como el barrio “porque fue un lugar donde se ubicó población de un bajo nivel socioeconómico y de empleo no estable”. Indagando en esta perspectiva es claro que al hablar de este vecindario se establece una comparación con la población trabajadora estable empleada por Altos Hornos Zapla, en su mayoría de origen argentino (jujeño o de otras provincias). En contraste con otros barrios, la población del barrio objeto de análisis es de menores ingresos y por ende de menor capacidad adquisitiva, tanto hoy como en el pasado. Concentra, según Magán, población de origen boliviano (op.cit., p.77). Esta doble identidad, de origen nacional boliviano y bajo poder adquisitivo, se trasunta en el adjetivo de “difícil” y genera una categoría sociocultural de menor jerarquía, que es aceptada implícitamente por la mayoría de los palpaleños. Es interesante destacar, sin embargo, que muchos de quienes se consideran palpaleños, y por tanto no bolivianos, son, en verdad, por origen familiar, de nacionalidad mixta argentino-boliviana y por fuentes de ingresos, no estables. Esta ambigüedad discursiva se hizo evidente casi al principio del trabajo de campo y se reiteró muchas otras veces. Es en este contexto que está inserta la Escuela Brizuela donde desarrolla Paula Magaña su trabajo docente.

Paula es docente desde hace diez años y ha trabajado en Brizuela por los últimos seis años. Con anterioridad ejerció en una escuela del mismo distrito y en otra de una localidad cercana (Perico, en la Provincia de Jujuy). Cuando nos conocimos lo primero que Paula me dijo fue que ella había empezado tarde la carrera docente, en comparación con otras personas, y que por eso muchas veces se sentía mal mirada por sus colegas. Se refería al hecho de que había tenido tres hijas, las había criado, y había empezado a estudiar para maestra cuando la menor tenía dos años. De este modo, y a través de esta presentación, Paula me comunicó su posición en relación con el resto de sus colegas.

Este dato fue considerado en relación con el análisis: se interpretó desde la categoría de *posicionamiento interaccional*, concepto que se refiere a la postura, implícita o explícita, que asumen los participantes de una interacción y desde la cual construyen vínculos, tanto con los participantes de la interacción, como con los materiales, los temas, los núcleos de significado accesibles y generados en las relaciones (Heras, 1993;1995). Al usar este concepto en la interpretación del posicionamiento de Paula, se vio que desde el inicio nuestros diálogos estuvieron signados por muchas preguntas y dudas que Paula verbalizó, siempre aclarándome que seguramente era porque “ella no conocía bien los conceptos de los que yo quería hablar, o porque no había comprendido bien las ideas transmitidas”. A partir de posicionarse así me explicó que en sus interacciones, muchas veces, percibía que se ejercían ciertos mecanismos diferenciadores para con ella a través de los conocimientos y del uso de jerga pedagógica. Me dio el ejem-

plo de las distintas concepciones sobre lecto-escritura y de cómo para ella había sido un desafío comprender los diferentes enfoques y manejarse con soltura con el vocabulario técnico específico.⁴ Es menester relacionar esta auto-percepción y posición de Paula con el modo en que eligió describirse luego de diez meses de trabajo, cuando en un taller se pidió a cada una de las intervinientes que se definiera desde el punto de vista de su cultura de origen: “ser sumisa, callada”, dijo Paula.

Cuando analicé en detalle nuestros diálogos en intercambio o sus participaciones en encuentros o talleres, noté que sus acciones no se corresponden con la sumisión o el silencio, en un sentido estricto, ya que los diálogos están repletos de intervenciones con su iniciativa. Podría pensarse que tomar la posición de “el que no sabe” es en cierto sentido “ser sumisa”, pero una lectura detallada de las interacciones muestra que, precisamente por haberse posicionado inicialmente desde la duda, Paula maximizó la posibilidad de realizar preguntas, proponer para consideración ciertos temas y conocer el punto de vista del interlocutor (mío, en este caso; o de otras colegas y de la vicedirectora en otros casos). Cabe destacar que los recursos discursivos paralingüísticos tales como pausas, entonación, uso de la repetición son los que fueron otorgando sentido a este tipo de interpretación, además del contenido de las palabras propiamente dichas. Como ejemplo se transcriben segmentos de diálogo con Paula. La transcripción respeta la oralidad del discurso y no ha sido transformada en versión gramatical escrita, por lo que se usan ciertas convenciones de transcripción.⁵ Este diálogo fue mantenido el 30-06-2001; es nuestro segundo encuentro:

[transcripción 1]

1. *(Paula) me preguntaba:*
2. *todavía me quedó la duda*
3. *si es así la diversidad cultural*
4. *es así lo que estamos dando*

Esta pregunta me la hizo Paula tres días después de un taller con docentes, estudiantes universitarios y trabajadores de la Secretaría de Turismo de la Provincia: me dijo que ella se preguntaba a sí misma (línea 1) algo acerca de lo que habíamos ya hablado. Al final de esa línea la elongación de la vocal le permite hacer una pausa para luego engarzar con la línea 2 (todavía me quedó la duda), afirmación a través de la cual Paula dice varias cosas al mismo tiempo: el uso del adverbio “todavía” anuncia que hay algo que persiste; refuerza así esta posición acerca de sus dudas y su falta de comprensión de algunos temas o conceptos. Lo que aún persiste es la duda acerca de si lo “que estamos dando” (línea 4), o sea, su enfoque docente y el contenido que ella trabaja en su aula, es en verdad lo que se busca en el trabajo propuesto. Desde el punto de vista de la construcción de significado, se usa el recurso de la repetición (Tannen, 1989) ya que se puede considerar que las cuatro líneas repiten un único concepto (duda). Respondí que primero estaba intentando entender cómo los docentes usan y comprenden los conceptos de diversidad cultural (líneas 1 a 4 de la transcripción 2); el corchete indica superposición de voces, nótese que Paula activamente me da una señal interactiva de que me está escuchando en línea 1, al superponerse con una onomatopeya que no tiene significado aparente, más que señalar su presencia activa

como interlocutora:

[transcripción 2]

1. *(ana) yo precisamente] (Paula) ah/*
2. *cuando yo hice la propuesta justamente lo que me interesaba ver era*
3. *cómo en las escuelas*
4. *las maestras como ustedes están entendiendo esto*

A partir de esta respuesta introduje una recapitulación de algo que ella ya me había dicho (líneas 1 a 5 a continuación) sobre su enfoque para con la diversidad y que se resumía en lo que ella llamó en esta conversación *valorizador* (líneas 6 a 11):

[transcripción 3]

1. *(ana) por lo que vos hasta ahora me decías*
2. *bueno lo están trabajando en las fechas concretas*
3. *(Paula) sí*
4. *(ana) a ver si entendí bien*
5. *ustedes lo hacen por medio de distintos trabajos] (Paula) claro*
6. *en donde*
7. *tratan de:::*
8. *incorporar/*
9. *sería algo así/*
10. *(Paula) incorporar o conservar o recoro-recordar*
11. *valorizar también podría ser] (ana) todas esas cosas*

Lo que se muestra en este análisis minucioso de la conversación es que tanto Paula como yo estamos usando estrategias interactivas (Gumperz, 1982) para ir armando nuestra colaboración profesional. En el caso de Paula, partió desde la posición ini-

cial de duda (“me quedé pensando...”, “me quedó la duda”, “todavía [donde está implícito decir “todavía no entiendo bien”]). En mi caso, las estrategias discursivas se caracterizaron por usar frases como “a ver si entendí bien” para recapitular algo que ella me había dicho; nótese que uso la pausa deliberadamente larga en línea 7 en búsqueda del término más apropiado que enuncio como “incorporar”, término que es a su vez repetido por Paula pero reformulado en su dimensión semántica al agregar “conservar o recordar, valorizar también podría ser”. La diferencia es sustancial en el significado: no es lo mismo “incorporar” que conservar, recordar y valorizar, evidentemente, ya que estos últimos términos denotan una intención de memoria activa.

A continuación, Paula describió con más detalle qué significaba para ella ese “valorizar, recordar y conservar” y especificó que su enfoque contempla la celebración de fiestas familiares y culturales; según sus palabras, “las fiestas que se han transmitido de generación en generación”. Cabe destacar que hasta este momento yo no había estado ni en su escuela ni en su aula, observando o colaborando. Por lo tanto, parece ser importante para Paula que yo comprenda su enfoque ya que, además, en dos ocasiones mencionó que “tal vez cuando yo observara no iba a ver inmediatamente nada específico porque a lo mejor esas cosas las hacemos en ciertas fechas”. Esta cierta ansiedad por colmar las expectativas que ella creía que yo traía al trabajo de campo estuvo presente en varios de nuestros diálogos pero comenzó a transformarse a medida que estuve en su aula, tomé notas, se las fotocopí para que las viera, y conversamos sobre ellas en otros encuentros posteriores. Hubo otros ejemplos

donde Paula aparecía en una posición de duda y en situación donde había “algo” con que ella se relacionaba pero de modo ajeno, sin sentir o pensar que eran ideas que le pertenecieran. Las asignaba a “otros” como yo, como los estudiantes universitarios, o como otra docente “más bocho”. Fue a partir de que Paula tomó decisiones con respecto a cómo establecer y definir nuestra relación, y a qué usos darle, que su posición de duda se transformó en la generación de posibilidades de explorar ideas que eran importantes para *ella* acerca de *su* propia identidad y que eran significativas profesionalmente, como lo indica este segmento de una carta que me envió en enero de 2002:

[transcripción 4]

“Me interesan tus ideas y estoy muy agradecida porque me escuchaste algo que salió como idea de mi papá que hace diez años me sugería, y también de E. [la persona a través de la cual conocí a Paula] que quería coordinar con las docentes algo referido a la cultura hace cinco años, y que nos faltó sistematizar. Me gustaría seguir trabajando con vos”.

Tomando los datos presentados hasta aquí se evidencia que Paula hizo un recorrido desde el mes de junio (cuando empezó nuestro contacto) en el que primero se ubicaba por fuera del proyecto e intentaba saber si era “así”, como ella lo hacía, eso que “yo quería averiguar”. La carta que transcribí aquí arriba muestra un cambio: el tema le interesaba y tenía una historia propia (a través de la relación con su papá y con E.) que su relación conmigo venía a retomar. Parte de su movimiento estuvo concretamente expresado en las acciones que ella tomó en relación a nuestra

colaboración profesional: hizo uso de las fotocopias de las notas de campo para “hacer una autoevaluación de su tarea” (sus palabras); a partir de este trabajo se reunió con la Vicedirectora y compartió el material que yo le envié; propuso a sus colegas llevar a cabo un taller con mi coordinación; me solicitó ayuda explícita en ciertos momentos de la tarea escolar (ejemplo, en la preparación del Acto Escolar por el 30° Aniversario de la Escuela). Se interpreta que esta definición, por su parte, de lo que constituye nuestro trabajo conjunto y las reflexiones que ella expresó fueron fundando un tipo de vínculo colaborativo, valorado por Paula. Por ejemplo, en una conversación en el mes de octubre de 2001, me comentó esta perspectiva, cuando, luego de una reunión con varias familias de su grado, reflexionó espontáneamente acerca de su sorpresa por la cantidad de preguntas que ella no se había hecho en su trabajo docente, especialmente referidas a la diversidad de orientaciones culturales y religiosas de las familias, ya que las daba por supuestas pero que en verdad no conocía; tener en cuenta el concepto de diversidad aplicado a una comunidad que era aparentemente homogénea le había abierto los ojos a ver cosas antes invisibles, dijo. También otro aspecto que ella no había tenido muy en cuenta, según sus palabras, fue la cantidad de cosas que las familias sabían. Se confirmó a través de estos intercambios que la trama de la diversidad permanece las más de las veces ausente, aunque esté presente y pueda ser visible. Se dan ejemplos aquí de mis notas de campo para mostrar cómo la etnografía puede aportar herramientas en este sentido:

[transcripción 5]

19-03-02 llegué diez minutos tarde y cuando entré ya estaban en el aula, alistándose para empezar el día. Cuando entré al umbral de la puerta del aula los chicos y chicas empezaron a corear “a-na-inés”, varias veces. Me recibieron con abrazos y besos, levantándose de sus sillas para saludarme. Yo los saludé pero les dije que debían ir a sentarse porque no sabía si le generaba mucho lío a Paula. Finalmente se ubicaron en sus asientos. Eran las 13:40 horas. Paula se dirigió a la clase y dijo que estábamos en tiempos de Cuaresma. “Vamos a rezar el Padre Nuestro”, dijo y rezaron todos el Padre Nuestro. Me fijé que algunos chicos lo sabían todo y otros parecían no saberlo pero casi todos movían sus bocas como si lo dijeran. Algunos no. Tomé atención a esto específicamente por algo que me había dicho Paula (que ella creía que había chicos que no eran de la religión católica pero igual decían los rezos, y que había otros que se quedaban callados). Es posible que así sea; yo, lo que noté, es que casi todos decían algo, y varios hacían como que decían. Recordé que en las escuelas jujeñas se reza un rezo católico al iniciar la jornada escolar, diariamente, en cada aula. Cuando pregunté por qué ocurría esto, dado que partía yo del supuesto de la independencia entre escuela e institución religiosa, se me contestó que era una costumbre. Ahondando en la historia de dicha costumbre, aprendí que en la Provincia de Jujuy, la ley provincial original (de 1896) dejaba abierta la posibilidad de enseñar religión en horas de clase. Si bien esta ley no está ahora vigente, se comprende que pudiera instaurar una tradición fuerte de relación entre iglesia y escuela, que perdura. Pregunté en varias ocasiones si había niños que no tuvieran esta tradición católica, y si así era,

qué hacían en los momentos de rezo. Ante esta pregunta tuve respuestas distintas: varias docentes creen que “todos los niños son de tradición católica”; otras docentes reconocen que esto no es así pero suponen que “no es ofensivo” rezar; y suponen que los que no quieren no rezarán; otras, por último, piensan que como el contenido del rezo aporta valores positivos (invocar protección y comprometerse a hacer el bien), es, de todos modos, importante que todos lo practiquen. Cuando pregunté acerca de estas perspectivas a quienes (porque me lo habían informado) no son de tradición católica, me dijeron que en general ellos y sus hijos hacen “como si” rezaran, o se callan, simplemente, en ese momento, para no polemizar. Una testimoniante me aclaró que ella siempre actuó así cuando iba a la escuela, pero que su hermana se había rebelado contra esa norma impuesta. De todos modos, como su hermana fue castigada y reprendida por la docente, y como se llamó a la familia para comunicarles que su hermana era “una maleducada”, esta testimoniante relató que ella optó por “el como si...”. Esta sería una oportunidad concreta de exploración de una realidad social y cultural del contexto jujeño: no todos profesan la misma religión; hubo pueblos a los que se sometió en base a su preferencia y orientación religiosa y cultural; en el presente existen conflictos acerca de la identidad religiosa.

[transcripción 6]

En las escuelas jujeñas, aparentemente, se parte de la premisa de que “los niños son todos iguales” y no se hacen distinciones basadas en el color de piel. Sin embargo, al ahondar en esta premisa, me encontré con que hay familias que piensan (y lo funda-

mentan con datos concretos) que las maestras, y la ideología de la institución escolar en general, sí toma en cuenta el color de piel, y hace un juicio de valor donde “blanco es mejor” y “oscuro es peor”. A propósito de este tema, en mi primer día de trabajo de campo se acercó una niña de primer grado para comentarme que su compañera, a quien tenía de la mano en ese momento, era la “más blanquita”. Me sorprendió el comentario y le pregunté si le gustaba a ella que le dijera que era la más blanquita, y la respuesta fue que sí con cara de “es obvio”. También pregunté si yo era blanquita y la respuesta fue que sí. Y por último pregunté si “ser blanquita era algo lindo” y la respuesta fue que sí. Este tema del color de piel y de la discriminación (por parte de otros y a través de una auto-percepción negativa) surgió innumerables veces en mi trabajo de campo, ilustrado con historias personales difíciles y que desafían la idea de que en Jujuy se piensa que el color de piel no tiene importancia. Profundizar en este tema sería un trabajo pedagógico pertinente a varias áreas del currículum jujeño; sin embargo, lo documentado hasta ahora muestra que este es un tema del que no se habla en forma explícita ni se lo toma como eje de estudio.

Aunque en varias conversaciones con Paula (junio, julio y agosto 2001) había surgido el tema de la diversidad, de la estigmatización de un “otro” distinto, y de la valoración de los orígenes, ella no establecía, en forma explícita, relaciones entre su práctica profesional cotidiana, el contexto histórico y social de la Provincia de Jujuy, y su historia como niña y luego como docente. Como se ve, en tanto y en cuanto no haya palabras, conceptos o formas de hacer visi-

ble la diversidad, es posible mantenerse pensando que no existe, a pesar de que la experiencia propia (personal y profesional) indique lo contrario. Por ejemplo, Paula se expresaba así en diálogo conmigo y Sonia, una maestra de otra escuela en julio de 2001:

[transcripción 7]

1. *(Paula) ...y pero es argentino pues [refiriéndose al padre]*
2. *él no es boliviano*
3. *mis abuelos son bolivianos*
4. *(Sonia) mi abuela*
5. *por parte de mi mamá*
6. *ella es de bolivia*
7. *(Paula) y yo decía 'qué suerte'*
8. *porque eran chicos de 25 de mayo [un barrio de la localidad de Palpalá]*
9. *y era la mayoría:*
10. *se llenaba el registro*
11. *boliviano*
12. *boliviano*
13. *boliviano*
14. *y yo decía 'ay qué suerte*
15. *mi papá no dice*
16. *boliviano'*
17. *esa es la experiencia que yo ya viví*
18. *(Sonia) incorporada*

Este extracto de la conversación está enmarcado en un diálogo de una hora con Sonia y Paula donde se conversó acerca de qué quiere decir “comprender la diversidad cultural” y si acaso en sus propias experiencias escolares y las de sus hijos e hijas hubo instancias en las que se trabajó explícitamente el tema. Tanto Paula como Sonia dijeron que nunca habían trabajado este tema en forma explícita como alumnas en sus procesos escolares y que, por el contrario, la pertenencia cultural y nacional (ser

boliviano) funcionaba en ese entonces como estigma, tal como se ve en estas líneas (13 a 18). Ahondando en esta perspectiva, ambas llegaron a la conclusión de que ese estigma perdura aún hoy y que en verdad la escuela no ha hecho nada, activamente, para cuestionarlo o abordarlo. Puede resultar sorprendente que esto sea así, dado que la inmigración boliviana de estas características (sectores populares, a menudo de origen rural o urbano-marginal) a esta localidad tiene más de cincuenta años. Situaciones similares han sido señaladas en relación con otras zonas de frontera (Trueba et al., 1993).

Para corroborar esta perspectiva de análisis, observé el diseño curricular (documento del Ministerio Provincial de Educación, Jujuy) que usa Paula. Más exactamente, le pedí prestada su propia copia para tener una idea de cómo trabajaba con relación al diseño curricular. En él había anotado con lápiz un “no” al lado de una frase que dice: “aceptación de la diversidad lingüística y rechazo de toda forma de marginación social, étnica y cultural” (Diseño curricular de EGB, Primer Ciclo, Provincia de Jujuy, página 77). Es decir, en su propuesta didáctica no era explícita la necesidad de trabajar como tema la aceptación de la diversidad y el rechazo de la marginación, aunque, de hecho, en su práctica docente, sí puede hacerlo. Esta aparente ambigüedad puede analizarse en relación con varios datos contextuales: 1) la relación difícil que se establece entre docentes y vocabulario técnico específico, de modo tal que este último no está al servicio de su trabajo, sino que es visto como algo ajeno, de otros (del Ministerio, de “otras docentes”, de la universidad). Se supone que si este marco técnico y teórico sirviera a los fines de la

práctica docente, sería más difícil sustentar posiciones de ambigüedad o de pretender que algo no existe cuando está frente a nosotros. 2) La perspectiva ya instalada en el cuerpo docente acerca de que las familias no están dispuestas a conversar sobre este tipo de información, que les da vergüenza, o que no la comprenden. No obstante, en el trabajo que realizamos juntas comprobamos que las familias no solamente estuvieron dispuestas a comentar acerca de sus orígenes y pareceres, sino que además identificaron situaciones difíciles en el marco de la escuela, la familia y el contexto social con respecto a la diversidad e incluso, la conducta negativa frente a ella, que varias familias llamaron discriminación. 3) La historia propia de autopercepción y de modos en que ellas mismas fueron percibidas en la escuela, como se advierte en las transcripciones realizadas. Cabe destacar que datos similares fueron aportados por otras docentes, quienes brindaron información en la que se relatan situaciones de discriminación por el color de la piel, los rasgos fenotípicos y los modos culturales de hablar o de estar en relación con otros.

El análisis presentado hasta ahora corrobora que, a pesar de que el Diseño Provincial presenta puntos de entrada específicos para estos temas, no se incluyen en las actividades de trabajo en el aula y la escuela. Sin embargo, repetidas observaciones de práctica docente me permitieron identificar algunas herramientas que Paula usa hoy. Se analizan dos ejemplos a continuación:

Primer ejemplo: iniciación por parte de alumnos y alumnas de conversación espontánea

Este patrón de diálogo es distintivo del aula de Paula según surge de la observación de otras clases en otras escuelas de Jujuy y en otras localidades, nacionales y de otros países.⁶ En el trabajo de campo pude observarlo repetidas veces en el aula de Paula y, por lo tanto, no lo atribuyo a una casualidad o a una intervención puntual de un alumno o alumna en particular sino a una herramienta generada en *este* salón de clase, en función de su uso con sentido pedagógico (Edwards y Mercer, 1987). Por último, es una pauta discursiva que se aleja de la pauta identificada como más corriente en las aulas escolares, la secuencia IRE -iniciación, respuesta, evaluación- (Cazden, 1988) y se caracteriza, además, por estar dirigida a comentar aspectos de la realidad que exceden el marco del aula pero que pueden relacionarse de forma directa o indirecta con el discurso pedagógico. Por ejemplo, véase esta secuencia tomada de extractos de mis notas de campo⁷ en marzo 2002:

[transcripción 8]

“Pamela levantó la mano. Paula dijo que Pamela quería compartir algo. Pamela dijo:

Señorita, mi mamá dice que mi letra es como de adolescente

(Paula) a lo mejor los chicos no conocen esa palabra adolescente

(Javier) quiere decir que es ya grande

(Paula) sí puede ser

(Pamela) dice mi mamá que es porque es bonita

Paula escribió la palabra adolescente en el pizarrón y aclaró que ser adolescente era

una etapa de la vida. Interpetó en voz alta el comentario de Pamela diciendo que lo que la mamá quería decir era que Pamela tenía letra como de persona más grande. Noté que parte de la cultura de este grupo incluye comentarios espontáneos, reflexiones, preguntas, aportes de soluciones posibles. Por mis observaciones veo que Paula ha creado esa pauta de diálogo y se generan conversaciones interesantes para los chicos y la maestra (también para mí que vengo de afuera y aprendo las cosas que les interesan a ellos). Javier entonces avisó que quería decir que se le había roto la zapatilla.”

Este es otro ejemplo:

[transcripción 9]

*“Hubo un dictado después del recreo. Pamela pregunta ahora si yo también estoy copiando porque si no cuando vuelva mi mamá me va a decir ‘qué has hecho, has ido a estudiar o no’. Y si no me va a dar en la cola si no he hecho nada. Paula comentó que seguramente muchos padres piensan así cuando viene el cuaderno a la casa... Durante el dictado algunos chicos me preguntaban cómo se escribían algunas palabras (por ejemplo, ‘con qué ese va **hicimos**’). El dictado decía: ‘hoy hicimos banderines. Los papeles cometas y crepé son muy finos para recortar. Por eso sólo pegamos los banderines al ¿???’ (me faltó copiar una palabra, tiene razón Pamela, al final soy una distraída!). ‘Vino Ana Inés para...’ Ahí, Ernesto sugirió: cooperar; Pamela dijo ayudar; alguien más dijo pasear y Paula dijo que yo no había ido a pasear. Paula preguntó ‘qué ponemos, ayudar o cooperar?’ y algunos chicos dicen cooperar y otros ayudar. Paula dijo ‘pongamos*

cooperar que es palabra nueva’. Este es un ejemplo donde esa participación espontánea de la que hablé antes permite que los chicos propongan ideas y armen el diálogo de aprendizaje con Paula. Este ejemplo fue interesante porque también brindó un desafío a los chicos: escribir una palabra con doble o (cOOperar) que me parece que no sabían que se escribía así.”

A continuación, transcribo otras notas para mostrar ejemplos de cómo esta estrategia discursiva se aplicó en otros momentos a contenidos directamente relacionados con la pertenencia cultural:

[transcripción 10]

“Finalmente el dictado terminaba: ‘Hicimos muchos banderines triangulares y rectangulares. Mañana es un día para los ex alumnos.’ En ese momento hubo una interacción en la punta opuesta donde yo estaba sentada. Paula le preguntó a Ramón si estaba asustado o enojado (supongo que por la cara que tendría Ramón) y Esteban intervino (esta fue otra intervención espontánea) y dijo que ‘Ramón se asustó con la mulánima igual que su abuela que una vez se asustó con la mulánima’. Este diálogo me permitió ver cómo, desde chiquitos, los niños están siempre haciendo sus propios análisis e interpretaciones: podría parecer que el comentario de Esteban no tenía que ver con lo que sucedía en el aula, pero en realidad estaba relacionado ya que él daba una explicación desde su perspectiva cultural (desde la cultura de su familia de origen) para los motivos por los cuáles uno podría estar asustado (es decir, le brindaba a Paula una interpretación posible del susto de Ramón). Paula le preguntó a Esteban quién

era la mulánima y Esteban dijo que es ‘uno con forma de caballo’. Paula dijo si se acordaban de que ya habían hablado de la Mulánima y del Coquena y muchos chicos asintieron. A continuación Mayra cuenta algo que le pasó a su abuelo relacionado con una aparición. Esteban agrega información y fue una situación cómica puesto que se estaba por largar a llover y en ese instante de hablar de apariciones hubo un trueno muy fuerte! Parecía la ambientación de una película... Muchos chicos gritaron y Paula dijo que estas cosas las contamos para compartir algo pero que no hay que asustarse. 17:20 sigue el dictado. Paula pregunta si saben lo que es ‘ex alumnos’ y alguien dijo ‘los grandes’.”

Este ejemplo nos permite analizar algunas particularidades, no solamente del discurso en sí mismo, y de éste como estrategia pedagógica, sino de las pautas de la cultura de esta aula en particular, es decir, de las normas, expectativas, roles y relaciones posibles (Green y Harker, 1988) que se hacen evidentes a partir de este tipo de intercambio. Con respecto a la estrategia pedagógica en sí misma, como ya fue explicado más arriba, se trata de que la docente, tanto a través de su discurso como de las pautas paralingüísticas que lo acompañan, ayuda a establecer pautas interactivas basadas sobre el diálogo, en “el compartir”, como lo llaman Paula y los chicos en la clase, “compartir algo”. Este “compartir” tiene reglas interactivas, tales como levantar la mano y anunciar el tema, esperar a que se otorgue el turno para hablar, realizar el comentario y esperar una respuesta, producir (o esperar producir) diálogo entre los pares o entre la docente y el que “comparte”. Quien comparte

tiene derecho a elaborar sobre lo dicho o a ampliar lo dicho, como se ve en los ejemplos transcritos; la docente tiene derecho a elaborar sobre lo dicho y a usar lo dicho como material de trabajo sobre un tema específico y nuevo o sobre la relación de este tema con otros temas ya vistos.

Segundo ejemplo: Abrir las puertas del aula

Otra herramienta pedagógica que Paula usó en sus clases fue la de invitar a padres y madres a su aula para ciertas fechas y actividades. Ilustra lo que estamos diciendo la actividad desarrollada en vísperas del Día de Todos los Santos (1° de noviembre), Cuando Paula propuso una actividad que relacionaba las áreas de Ciencias Sociales, Matemáticas y Lengua. Se trataba de que los alumnos anticiparan cómo hacer ciertos alimentos que son típicos de la celebración del día de Todos los Santos y el de Todos los Muertos (2 de noviembre), como las ofrendas de comidas y panes, calculando las cantidades, los ingredientes y los pasos de la preparación. Este trabajo se realizó en pequeños grupos. Cada grupo escribía sus ideas previas. Luego, se compartieron dichas anticipaciones y se procedió a determinar si eran correctas o no, sobre la base de una exposición dialogada. A continuación, se invitó a las familias para el día siguiente a preparar una de esas recetas. Concurrieron las madres de seis alumnos. Se preparó masa para confeccionar ofrendas, luego se repartió la masa y todos en el aula nos dedicamos a preparar las distintas variantes del pan de ofrenda a los muertos, con sus formas típicas de escaleras, ocho, palomas y gallos. Los

chicos también crearon variantes tales como caracoles, víboras, soles, caras, entre otras. Visiblemente, a través de las estrategias de diálogo y de acción usadas por Paula, se incorporaron saberes de las familias, sus perspectivas y posibilidades, sus modos de hacer las cosas. Se notó, así, que había más de un modo de hacer lo mismo, y si bien este dato se hizo explícito cuando se presentaban aparentes contradicciones en los momentos de ir realizando cada cosa, no se exploró a fondo esta perspectiva sobre lo que es lo mismo pero también diferente.

Hasta aquí he presentado el análisis de las interacciones con Paula y de ella en su aula. Consideré varios de estos datos para utilizar la técnica de triangulación al incluirlos en mis conversaciones con las familias. De ello podemos afirmar por ejemplo, que con respecto a la perspectiva de la variedad dentro de las mismas prácticas rituales, se me explicó que hay “costumbres que son las mismas, pero que por ahí se hacen de forma diferente”. Realicé entrevistas extensas con miembros de cuatro familias y tuve dos reuniones-taller con miembros de las familias del grado de Paula, a los que asistieron representantes de 12 y 15 familias respectivamente. En las entrevistas extensas se trató el tema de los orígenes culturales, de las celebraciones que eran importantes para ellos -tomando el enfoque de trabajo de Paula y aplicándolo a las entrevistas- y de las perspectivas que estas familias tenían sobre las acciones de escuela en relación con estos temas. En forma unánime se me informó que les gustaba que la maestra de este grado tomara en cuenta algunas fechas consideradas importantes por ellos. También se me explicó que era fundamental que al tomar en cuenta estas fechas se lo hiciera con fe y respeto, ya

que, si no, se corría el riesgo de que se desvirtuara el contenido del acontecimiento celebrado. Al interrogarlos explícitamente acerca de si sabían que había formas distintas de hacer las cosas —puesto que me lo estaban informando permanentemente y yo quería entender si estas diferencias eran o no vistas como incorrectas— me dijeron que eso estaba bien, que era normal. Sin excepción, todas las familias se mostraron interesadas en estas diferencias y propusieron integrarlas como material didáctico en un libro que propuse armar con estas visiones similares, pero diversas, sobre sus prácticas cotidianas y extraordinarias tales como la fiesta de Carnaval, la celebración de Pachamama (Madre Tierra), la Celebración de Vírgenes y Patronos de la zona, cumpleaños y bautismos. Una familia en particular —de la que concurrió tanto el papá como la mamá— me especificó que les resultaba llamativo que este enfoque no se usara en la escuela desde la educación pre-escolar y que se continuara en todos los grados. Esperaban que su hija tuviera la oportunidad de contar con este enfoque durante toda su educación puesto que, además, querían también ellos aprender a través de lo que la escuela le enseñaba a su hija. Estos temas se relacionaron explícitamente con la importancia del conocimiento, del rol de la escuela en este sentido, y de las posibilidades que se abren si uno está preparado para entender cosas distintas. Sin embargo, también en estos diálogos se presentaron situaciones de ambigüedad ya que frente a las preguntas o comentarios concretos acerca de si ellos habían enfrentado situaciones agresivas o desagradables con respecto a su identidad cultural, las respuestas fueron que no, en primera instancia. Sólo luego de un

intercambio más detallado, en el que se intercambiaron perspectivas o ejemplos de otros aspectos relacionados se develó que sí había ejemplos concretos de momentos difíciles en torno a la autopercepción de la identidad, o a la percepción que otros habían tenido de su identidad. Estos momentos, cuando se pudo profundizar en su contenido, se denominaron “discriminación” por parte de las familias y los ejemplos presentados con respecto a la escuela fueron el tratamiento de los alumnos sobre la base del color de piel y a la condición de trabajador temporario del padre o de la madre. Las familias insistieron en sugerir que este tema no era solamente producto de lo que la escuela planteara sino de lo que otras familias pensaban o hacían en relación con él.

Estos datos fueron compartidos en una reunión-taller con docentes de esta escuela ya que Paula, al reafirmar su voluntad de trabajar conmigo y de profundizar este tema, sugirió que yo coordinara un taller para más docentes de la escuela y para la vicedirectora. Este pedido me permitió luego analizar sus estrategias en la relación de colaboración, tanto en su vínculo conmigo como en su vínculo con colegas de la escuela. Acepté con gusto el pedido de Paula y trabajamos con trece participantes en el mes de marzo de 2002. El taller tuvo una estructura en la que se intercalaron bloques de presentación por mi parte, por ejemplo, al inicio para explicar quién era y qué trabajo realizo, y al final para introducir algunos conceptos teóricos sobre el trabajo realizado. El taller incluyó bloques de ejercicios y reflexiones sobre los mismos. Tuve la oportunidad de videograbar el taller⁸ y de recolectar producciones de las participantes. Analizo los resultados a continuación.

En uno de los ejercicios se pedía a cada participante que anotara en un papel su nombre y una identificación de su origen. Colecté doce respuestas en virtud de que una de las docentes no entregó su papel y durante el ejercicio no anotó nada. Dijo que “le resultaba muy difícil” y que no quería anotar nada, a lo que por supuesto accedí. Esta docente había participado en otro encuentro-taller conmigo y en él había dicho que ella se consideraba palpaleña y jujeña. En ese encuentro, ella había hecho una apreciación acerca de las categorías identitarias en Jujuy, específicamente, acerca del valor despectivo que se otorga a ciertas categorías. En ese caso se analizó el significado del término coya. Textualmente esta docente había dicho: “todo va a depender de la manera en que uno use el término [coya], en qué forma se lo dice, porque, después de todo, nosotros también seríamos unos coyas (en este caso, “nosotros” se refiere a los oriundos de Palpalá) porque en Jujuy no solamente el de Humahuaca o Tilcara va a ser el coya. Nosotros también pertenecemos y estamos viviendo entre cerros, para mí toda la provincia vendría a ser [coya].” En ese contexto, y tomando la pertenencia cultural en relación con otros lugares de la Argentina, ella se identificaba como coya otorgándole a la palabra el significado de “vivir entre cerros”, ser oriunda de una provincia con esas características. Puede interpretarse la dificultad de formular por escrito su identificación en este segundo taller al hecho de que le resultaba difícil saber con respecto a qué o quiénes definirse; puede también interpretarse como una resistencia a que otros conozcan su auto-identificación. Quedamos de acuerdo en que ella pensaría este tema más en detalle y volveríamos a hablarlo en otro encuentro, si deseaba.

A continuación se expone los resultados

que surgieron las doce producciones que sí se entregaron. Se han eludido los nombres para garantizar anonimato y se las numeró con letras del alfabeto, del modo siguiente: a. “ser sumisa, callada”; b. “la forma de hablar”; c. “tierra adentro, Santa Catalina (Puna, Jujuy)”; d. “me identifiqué culturalmente con la gente del Norte”; e. “Altos Hornos Zapla”; f. esta persona entregó un dibujo de un cactus y una vasija de barro; g. “rasgos faciales”; h. “el campo”; i. “me identifiqué culturalmente como Palpaleña”; j. “23 de Agosto (nombre del barrio)”; k. “mezcla”; l. “Quebrada del Norte”.

El análisis nos indica que varias docentes se identificaron culturalmente desde un punto de vista geográfico o de localidad. Por ejemplo, las docentes c., d., e., h., i., j., y l. Otras docentes definieron su identificación desde el uso del lenguaje como las docentes a. y b. y desde sus rasgos faciales la docente g. Todas explicaron luego los motivos de su elección. En el caso de a. se refería al hecho de que, puesto que su origen está relacionado con pautas de interacción que caracterizó como norteñas, acostumbra a interactuar de esta manera. En su experiencia, este modo de interactuar signó su niñez, adolescencia y vida adulta. La docente b. explicó que como es catamarqueña, siempre que habla en Jujuy le preguntan de dónde es y, por tanto, en este contexto, inmediatamente le surge identificarse a través de su entonación y elección lexical. La docente g. explicó que esta caracterización cultural no había sido siempre la forma en que ella había elegido identificarse y que, hacía relativamente poco tiempo, había sido consciente de ello. No proveyó más detalles en ese momento pero su entonación sugirió que era un tema significativo. En otros momentos de su participación sugirió que sus rasgos la hacían inmediatamente

identificable como alguien con orígenes del Norte. Se refirió a estos temas, también, en relación con su estadía en Capital Federal. Lo que resulta interesante resaltar en estos tres casos es que, en el momento de hacer explícitos los detalles de sus identificaciones, resultó visible que sus definiciones culturales se habían generado en situaciones concretas de interacciones con otros, es decir, su identificación se establecía a partir de situaciones relacionales. En un caso, el de “ser sumisa y callada”, la identificación responde a una pauta discursiva de origen que se hizo patente en contactos sucesivos con personas y situaciones de orígenes distinto y, por ende, de pautas lingüísticas diferentes; en el caso de “la forma de hablar”, la definición se produce en el momento en que esta docente se traslada de Catamarca a Jujuy; en el caso de “rasgos faciales” surge, también, de situaciones de contacto y -por la información brindada- de algunos encuentros agresivos asociados a rasgos, color de piel, tipo de cabello, etc.

Otro ejercicio del taller consistió en que cada docente, a través de una técnica específica de visualización, identificara personas, situaciones o relaciones a través de las cuales hubiesen entrado en contacto con una cultura diferente a la de origen y hubieran aprendido algo distinto o nuevo. Los tipos de situaciones elegidas fueron: personas de otras provincias y de otros países (Chaco, España, Buenos Aires), personas con una configuración familiar marcadamente diferente a la de origen, por ejemplo, porque era una familia poco numerosa versus la de origen, muy numerosa. Se refirieron también situaciones de presenciar ritos religiosos diferentes a los propios, específicamente, de religión judía y de religión evangelista y de

contacto con la Fiesta de la “Madre Tierra” en Purmamarca. Se aludió a personas y situaciones con personalidades diferentes producto de sus experiencias de vida, por ejemplo, una hermana religiosa española con iniciativa, agilidad corporal, desenvuelta y comunicativa y situaciones relacionadas con la alimentación, como la comida árabe y platos de distintos orígenes. Fueron significativas además, las situaciones de contacto con libros de distintas disciplinas —historia, arqueología y pintura— y las situaciones, personas y lugares distintos a los del lugar de origen, en un caso el mar y en otro caso el campo y un poblado pequeño.

A partir de este ejercicio se analizó en conjunto con las docentes la variedad de aspectos que componen la identificación cultural a través de presentar los trece casos y comentarlos. A continuación propuse una matriz que resume las posibilidades a las que uno se enfrenta cuando analiza la cultura: la de origen, la adquirida, la de origen o adquirida que ha sido reprimida y la cultura que le ha sido impuesta (Olmos y Santillán Güemes, 2000). En el caso de las culturas de origen y adquiridas, la elección es de uno, contextualizada por sus relaciones de pertenencia; en el otro caso, una decisión ajena (reprimir o imponer) moldea el acervo cultural. Esta matriz y los datos que surgieron en conjunto sirvieron a las docentes para reflexionar entre ellas acerca del papel de la escuela en relación con las posibilidades de conservar o no las culturas de origen; el papel de las interacciones cotidianas en la generación de pautas culturales nuevas; las relaciones entre emociones, vivencias, recuerdos y cultura; etc. Además, como corolario de esta parte del taller, surgió una reflexión de varias de ellas, que luego volcaron a la evaluación

escrita del encuentro, acerca de lo poco que sabían las unas de las otras. Se corrobora, así, por otra vía que la trama de presencia en ausencia signa las visiones acerca de la diversidad cultural, ya que el patrón que se expresó aquí en el primer ejercicio, en el que la mayoría elige identificación geográfica para hablar de su origen cultural, repite el que se suscitó en un taller anterior, en el cual todos los presentes oriundos de Jujuy, sin excepción, frente a la pregunta de “cómo se identificaban culturalmente”, propusieron como respuesta solamente lugar de origen (“palpaleña”, “jujeña”, “humahuaqueña”). Cabe destacar que en ese otro taller, estas definiciones de identidad se pidieron luego de un trabajo extenso en el que las participantes construyeron *cuatro* definiciones acerca de qué se entiende por identidad cultural. Todas estas definiciones incluían varios atributos; el lugar geográfico de nacimiento era solamente uno entre muchos. En ese taller y, ante esta respuesta, se sugirió que el tema de la identificación cultural era “difícil”. Fue precisamente luego de ese taller que, en conversación con una alumna universitaria presente en ese encuentro, se introdujo la idea de presencia en ausencia como categoría interpretativa de las pertenencias culturales y las relaciones inter-culturales.

Por último, se transcribe la tabulación de las evaluaciones escritas realizadas en el Taller de marzo. Se consignan los comentarios o la cantidad de respuestas por cada pregunta, según corresponda. Cuando se indica “no contestó” se infiere que es porque la pregunta anterior contiene la respuesta a esa pregunta, por ejemplo, “qué fue lo que menos le gustó” responde “me gustó todo” y por tanto en “por qué” no se contesta nada:

Tabla 1: Evaluación de las participantes con relación a lo que más y menos les gustó y por qué

¿Qué fue lo que más le gustó?	¿Por qué?	¿Qué fue lo que menos le gustó?	¿Por qué?
Las reflexiones sobre la cultura	Porque quizás tengo cultura del Norte y por ahora mi condición de docente podría incorporar a mis alumnos como ser palpaleños	Me gustó todo	No contestó
Todo	Estaba dinámica	No contestó	No contestó
Clase amena y participativa	Poder comentar nuestras experiencias y vivencias	Llorar	Soy muy sensible y hay cosas que cuando hablo, me acuerdo o sólo pienso, lloro
Conocernos a través de estas actividades referidas a la cultura	Porque ayuda a entendernos y aceptarnos	Nada, todo fue lindo	No contestó
Las técnicas usadas, reflexiones y comentarios	Porque conocí aspectos de mis compañeras que no conocía y porque fue un encuentro muy emotivo	Nada	No contestó
El poder contar las vivencias personales	Se comparte lo que cada uno es	No contestó	No contestó
Todo estuvo interesante porque entre otras cosas pudimos conocernos un poquito más	Fue importante creo porque pudimos expresar todo lo que sentimos sin temor	No contestó	No contestó
Compartir con las compañeras sobre el lugar de origen o la cultura que tenemos todas. Las dinámicas	Porque pude expresar mi opinión y escuchar las demás sobre esta experiencia	A un principio no me gustó el hecho de ser filmada	Porque en realidad no me gustan las fotografías ni las filmaciones
La dinámica	Porque permitió a cada una [decir] lo que sentía	No contestó	No contestó
Dramatización sobre los orígenes (identificación de cada uno)	Fue muy ameno	El poco tiempo	No contestó
El aspecto de retomar vivencias	Hacen ver cómo nos marcan ciertas vivencias	No contestó	No contestó
Las actividades realizadas (amenas y expectante)	Pensaba que iban a ser muy expositivas	El poco tiempo	Para que se desarrollaran más los temas y tratarlos con profundidad
La apertura sincera de los participantes. Pequeño grupo pero bien dispuesto	Por conocer aspectos a veces no tenidos en cuenta entre nosotras	El tiempo, muy corto	Por la riqueza del contenido

Tabla 2: Evaluación de los temas, la organización y el desempeño de la docente

¿Cómo evalúa los temas tratados?	Todas las respuestas: muy buenos
¿Cómo evalúa la organización de este encuentro?	12 respuestas: muy bueno y 1: bueno
¿Cómo evalúa a la docente?	Todas las respuestas: muy buena

Hubo además tres comentarios agregados por escrito: “me gustaría tener otros encuentros”; “tener otra clase y que no quede esto aquí”; “la docente muy buena porque tuvo conocimientos previos de los padres”. Y un comentario más, realizado oralmente: “quiero enfocar el tema de la relación de los aspectos tratados en la reunión con el currículum” propuesta que tomé para el próximo encuentro.

Los resultados analizados con respecto al trabajo con docentes confirmaron que los temas relacionados con la cultura se tratan poco frecuentemente en la escuela. Cuando se comienza a conversar, en principio, hay una idea de que “somos todos iguales, en este lugar no hay diversidad” —esta fue la primera reacción al comenzar el taller— o que la pertenencia e identidad no presenta conflictos, es una cuestión de “origen geográfico y por eso de pautas distintas”. Sin embargo, cuando se empieza a ahondar, se ve que existen historias complejas detrás de nuestra conformación de la identidad, ya sea que esas historias sean armónicas o ya sea que presenten nudos conflictivos. Este análisis me hizo volver a preguntarme, como

les había ya preguntado a las familias con las que trabajé: “la escuela, ¿es un lugar para estas cosas?” Las familias pensaron que sí, como ya se expuso y, al parecer por las evaluaciones, también las docentes piensan así.

Conclusiones

El análisis de los datos generados en interacción —conversaciones, observaciones, análisis de fotos y videos en conjunto con los participantes, interpretación de categorías usadas en los diálogos, etc.— muestra que hay evidencia suficiente para aseverar que la trama de presencia en ausencia signa la visión acerca de la pertenencia cultural, de la diversidad y de las relaciones inter-culturales. También se ha mostrado en el análisis que estos temas están atravesados por la ambigüedad. Ambos emergentes identificados parecen formar parte de una estrategia social más amplia, que puede caracterizarse como de evasión de un conflicto latente, de raíz histórica y producido por situaciones de desigualdad. Parece posible interpretar que los participantes piensan que hacer visible estas tramas invisibles es difícil y conflictivo. Esta perspectiva del sentido común se enfrenta con una realidad evidente como es la de que la evasión de estos temas produce injusticia, dolor y no permite realmente ahondar en el establecimiento de vínculos democráticos en el tejido social. Se hace también visible a partir del análisis aquí presentado que familias, alumnos, docentes, personal escolar y otros que trabajamos en relación con el sistema educativo, en verdad, somos capaces de generar herramientas para comprender la

diversidad y proponerla como un elemento positivo en las relaciones interpersonales y profesionales. Se hace evidente, al realizar análisis minuciosos, que tanto como existe la voluntad de no ver, de no abordar, no hacer nada frente a lo distinto, existe, simultáneamente, la voluntad de proponer caminos para ver, para transitar procesos que permitan el conocimiento de lo distinto. Una posible estrategia es la de la sistematización de herramientas que ya están en uso, acompañadas de análisis detallados que muestren sus potencias y, así, las oportunidades de aprendizaje que se generan en la escuela y el aula. Existe, además, un marco curricular que puede apoyar esta perspectiva.

Notas

1. Trama de presencia-ausencia se refiere al hecho de que las relaciones interculturales se caracterizan por ser algo de lo que no se habla, y de lo que se pretende que no existe, y por ello funciona como un texto aludido implícitamente (es decir, sin una referencia explícita, y por ello *ausente*) pero de todos modos *presente* ya que orienta lo que se dice, se cree, se piensa y se hace acerca de la diversidad. Se observa que esta trama de presencia-ausencia genera ambigüedades (discursivas y entre discurso y acción de los sujetos).
2. Uso el nombre Paula Magaña como seudónimo. También son seudónimos los nombres de la escuela o de otras maestras que aparecen en este artículo.
3. Mario Rabey insistió en que hiciera explícito este aspecto; esta postura epistémica, como ya se señaló, es similar a la que propone Briggs (1986) y es la que mantuve en mi trabajo de campo en California durante los años 1992 a 1998.
4. Esta presentación me remitió a casos de otras docentes quienes reportaron que sus orígenes económico-sociales y étnico-culturales las habían puesto ante la duda de su idoneidad docente. Este dato no me pareció menor en el marco obvio de lo que me interesaba estudiar junto a Paula, y me remitió a considerar las posibles relaciones entre el discurso dominante en la preparación profesional docente y las imágenes de sí mismas que algunas maestras generan en su interacción con ese discurso. Corroboré este mismo sentir y parecer en otros casos en la Provincia de Jujuy: en todas estas circunstancias es común el origen geográfico rural o urbano-marginal, de pertenencia a familias de escasos ingresos, de trabajadores estables o temporarios y, en cuanto a lo étnico, de raíces mixtas con mezclas de familias de pueblos originarios (Pueblos Indios) y criollos (descendientes de europeos).
5. Se transcribe todo en minúsculas y por unidad de significado basada sobre la entonación (Gumperz, 1982; Heras, 1995). Se usan los dos puntos para indicar elongación de la vocal, que en general se usa como un recurso fonético para hacer pausas o poner énfasis. También se indica con una barra ascen-

- dente la entonación ascendente; se indica con comillas simples el discurso citado dentro del discurso (reporte de discurso de terceros) y el subrayado para indicar énfasis acentuado.
6. En verdad, encontré esta pauta como rasgo distintivo de otras aulas que se organizaban a partir del marco conceptual de un Proyecto de Lectoescritura (*South West Writing Project*) específico, cuyo eje central es señalar que el aula debe ser una comunidad de escritura y de habla donde se exploren la mayor variedad de discursos posibles. Parte de este enfoque está documentado en Heras, Ana I., Craviotto, Eileen y Espíndola, Javier (1999). *Cultures of the Fourth Grade Bilingual Classroom*. En *Primary Voices, Vol. 7*, Número 3, pp. 25-36. Es una publicación de NCTE, (el National Council of Teachers of English).
 7. Estas notas responden a variantes de los modelos de Spradley (1980) y de otros encontrados en Sanjek (1990). Estos autores trabajan sobre dos ideas que tomo en cuenta en mi investigación de campo: 1) que hay procesos analíticos ya envueltos en la toma de notas, como se evidencia en los extractos que mostré; 2) que existen pasos recurrentes en la toma y análisis de notas, que pueden caracterizarse con la imagen de “ir cocinando” el material. Es decir, partir de algunos ingredientes y procesarlos de modo que el producto sea cualitativamente diferente al punto de partida.
 8. Pedí autorización a las docentes y todas accedieron. Se hicieron también bromas al respecto, por ejemplo, que había que peinarse o que tendrían en ese caso el papel protagónico. Una de las docentes indicó luego en su evaluación escrita que al principio le molestó ser filmada, pero en el momento en que yo había preguntado no lo había expresado. Ver resultados de la evaluación escrita más adelante.

Bibliografía

- Bonfil Batalla, G.
1982 Lo propio y lo ajeno. Una aproximación al problema del control cultural. En: *La cultura popular*. A. Colombres (comp.). México: La Red Jonás Premia Editora.
- Briggs, C.
1986 *Learning How to Ask. A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cazden, C. B.
1988 *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Davies, B.
1989 *Frogs and snails and feminist tales. Preschool children and gender*. St. Leonards: Allen & Unwin.

- 1993 *Shards of glass. Children reading and writing beyond gendered identities.* Cresskill: Hampton Press.
- Díaz, R.
2001 *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada.* Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Edwards, D. y Mercer, N.
1987 *Common Knowledge.* Londres: Methuen.
- Floriani, A.
1993 Negotiating What Counts: Roles and Relationships, Texts and Contexts, Content and Meaning. *Linguistics and Education*, 5 (3 y 4).
- Geertz, C.
1973 *The Interpretation of Cultures.* New York: Basic Books.
- Green, J. y Harker, J. (comp.)
1988 *Multiple perspective analyses of classroom discourse.* Volumen XXVIII en la Serie de Advances in Discourse Processes. Norwood: Ablex Publishing Co.
- Goodenough, W.
1971 *Culture, language and society* (2nd edition). Menlo Park: Benjamin/Cummings Publishing Co.
- Gumperz, J.
1982 *Discourse Strategies.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Heras, A. I.
1993 The Constructuion of Understanding in a Sixth-Grade Bilingual Classroom. *Linguistics and Education*, 5 (3 y 4).
1995 *Living Bilingual, Interacting in Two Languages: An Ethnographic and Sociolinguistic Study of a Fourth Grade Bilingual Classroom.* Tesis doctoral. Universidad de California, Santa Bárbara.
1999 Taking Action with Family and Community Members: Critical Pedagogy as a Framework for Educational Change. En: *Advances in Confluent Education.* Z. Cline y J. Necochea (comp.). Stamford: JAI Press Inc.
- Heras, A. I. y Craviotto, E.
2001 Mediating Different Worlds: Bicultural Students at School. En: *Living and Teaching in an Unjust World. New Perspectives on Multicultural Education,* W. Goodman (comp.). Portsmouth: Heinemann.
- Hymes, D.
1980 *Language in education: Ethnolinguistic essays.* Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.

- Jackson, J.
1990 I am a Fieldnote: Fieldnotes as a Symbol of Professional Identity. En: *Fieldnotes, the makings of anthropology*. R. Sanjek (comp.). Ithaca: Cornell University Press.
- Magán, Y.
1998 *Diagóstico integral del Departamento de Palpalá*. Mimeo. Universidad Nacional de Jujuy.
- Manasse, B. y Rabey, M.
1992 El pasado en el conocimiento popular andino. *Revista de Antropología*, 12.
- Marcus, G.
1986 Contemporary Problems of Ethnography in the Modern World System. En: *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Los Angeles: University of California Press.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A.
1999 *De eso no se habla...* Buenos Aires: Eudeba.
2001 *Los usos de la diversidad cultural en la escuela: un balance al fin de tres años*. Buenos Aires: Instituto de Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires.
- Sanjek, R. (comp.).
1990 *Fieldnotes, the makings of anthropology*. Ithaca: Roger Cornell University Press.
- Olmos, H. A. y Santillán Güemes, R.
2000 *Educación en cultura*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS - La Crujía.
- Spradley, J.
1980 *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Tannen, D.
1989 *Talking Voices. Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trueba, H., Rodríguez, C., Zou, Y., & Cintrón, J.
1993 *Healing multicultural America: Mexican immigrants rise to power in rural California*. Washington, D.C.: The Falmer Press.

Resumen

Este trabajo forma parte de una investigación de corte etnográfico y sociolingüístico realizado en San Salvador y Palpalá, Provincia de Jujuy, con el objeto de indagar sobre las perspectivas de maestros, alumnos y familias en torno a sus identificaciones culturales y a las relaciones entre éstas y la escuela. Se partió de tres preguntas orientadoras: ¿Qué se enseña y aprende acerca de la diversidad cultural? ¿Qué ideas tienen los participantes acerca de sí y de otros con quienes interactúan en su vida cotidiana escolar? ¿Cómo se hacen visibles estas ideas en las interacciones? Se presenta un análisis de núcleos de significado que aparecieron reiteradamente en relación al tratamiento de la diversidad en una escuela palpaleña: la trama de presencia-ausencia y las ambigüedades

discursivas e interactivas de los participantes. En este análisis se hizo visible que las relaciones interculturales están presentes en todo momento en las interacciones y orienta las relaciones entre los participantes de la vida escolar pero sin embargo es algo de lo que no se habla explícitamente. Además, en forma permanente, se presentan contradicciones y ambigüedades acerca de las relaciones interculturales.