

Contribuciones de la Etnografía al Trabajo Docente sobre la Diversidad Cultural: Análisis de Experiencias con Docentes Jujeñas

Ana Inés Heras¹

En este trabajo se analizan los aportes específicos de la etnografía al trabajo con docentes en una escuela pública de la localidad de Palpalá, en la Provincia de Jujuy. Tales aportes se consideran en dos áreas: 1) contribuciones del trabajo de campo etnográfico a la reflexión docente sobre sus prácticas y paradigmas de enseñanza y aprendizaje; 2) posibilidades que brinda el progresivo análisis de datos (en forma conjunta entre equipo de docentes e investigadora) a una elaboración teórica y metodológica sobre la diversidad cultural en la escuela. El marco usado permite hacer luz sobre aspectos de otro modo poco explícitos en la práctica docente, ya que se trabaja desde la perspectiva etnográfica de "hacer extraordinario lo ordinario".

SOME CONTRIBUTIONS OF AN ETHNOGRAPHIC-BASED RESEARCH APPROACH TO THE WORK OF TEACHERS TAKING DIVERSITY INTO ACCOUNT: AN ANALYSIS OF THE WORK CONDUCTED IN COLLABORATION WITH TEACHERS FROM JUJUY, ARGENTINA
This article presents an analysis of the specific contributions that ethnography can make to teachers' work in a public school setting in Palpalá, Jujuy (Argentina). Data analysis presented here highlights that the contributions are two-fold: 1) ethnography fieldwork and data analysis offered tools for teachers to reflect on their pedagogical practices and teaching/learning paradigms; and, 2) ethnography offered a progressive and joint process of data generation and re-examination of unquestioned premises to elaborate new ideas in regards to diversity issues at school, from a theoretical and methodological point of view. It becomes visible that an ethnographic framework makes visible the invisible since what is ordinary becomes extraordinary.

MARCO TEORICO-METODOLOGICO

Contribuciones teóricas al estudio de las culturas escolares

La micro-etnografía con orientación en sociolingüística de la interacción ha puesto de manifiesto que la escuela puede estudiarse desde una perspectiva que detalle el día a día, de modo tal de hacer luz sobre la construcción de pautas de interacción propias de ámbitos específicos y sobre los significados particulares que se generan a través de las representaciones que ponen en juego los participantes. Este enfoque (llamado por muchos de sus autores "estudio de las culturas del aula y la escuela"), ha hecho especial hincapié en que los aprendizajes generados en cada contexto áulico o escolar pueden estudiarse a través del análisis e interpretación de las normas y las expectativas, los roles y las relaciones y los derechos y obligaciones generados en interacción (Collins and Green 1992; Dixon and Green 1993; Florianí 1993; Fránquiz, Green and Craviotto 1993; Heras 1993; Tuyay, Jennings and Dixon 1995; Santa Barbara Classroom Discourse Group 1995). También este enfoque permitió mostrar que en todas las instituciones escolares existen algunas pautas que son propias del ámbito escolar, y por tanto, comunes, tales como las pautas discursivas, los usos del tiempo y del espacio por parte de docentes y alumnos, los tipos de comunicaciones que se establecen entre las familias y las escuelas, entre otras (Cazden 1972; Green, 1983; Hymes 1972; Mehan 1979). Así, de un modo general, puede decirse que los estudios etnográficos y con orientación sociolingüística han permitido corroborar tanto la especificidad de cada contexto escolar o áulico, como los aspectos comunes que existen entre ellos ya que una característica

fundamental de estos enfoques, desde el punto de vista metodológico, es que permiten describir lo que en general permanece tácito, o “documentar lo no documentado” (Rockwell, 1987).

Una rama de estos estudios, la que se dedicó a indagar sobre las relaciones identitarias en la escuela, ha resaltado que en ese ámbito se desarrollan permanentemente interacciones que ponen en juego las identidades de alumnos y docentes, y que legitiman algunas sobre otras (Díaz, 2001; Heras y Holstein, en prensa; Neufeld y Thisted, 1999). También, este cuerpo de investigaciones, ha resaltado que en la escuela se presentan, además, oportunidades para conocer identidades nuevas y formas culturales diversas, o para profundizar en el conocimiento de las identidades que reconocemos como propias y de origen (Craviotto, Heras y Espíndola, 1999; Heras y Craviotto, 2001; Jennings & Potter-Smith, 2002). A partir de estos estudios puede afirmarse que las escuelas, en tanto lugares donde conviven personas que se reconocen como diferentes, existen procesos activos, tensos y complejos de construcción de la identidad.

De los marcos ya mencionados se destacan tres premisas importantes que guían mi trabajo etnográfico:

1. en las clases (aulas) y en las escuelas se generan comunidades de habla (Hymes 1974) en donde se pueden documentar modos específicos de hablar, de escuchar y por tanto, de interpretar (generación de tramas simbólicas, al decir de Geertz (1973; 1983), es decir de tramas de sentido cultural);
2. los aprendizajes de los participantes en estos contextos, sean alumnos, sus familias, o maestros, están relacionados con su participación en la creación de estos repertorios de interacción y de simbolización. De este modo, su posibilidad (o no) de entender y tener acceso a esos repertorios se torna fundamental, así como su posibilidad de crear o generar nuevos repertorios posibles;
3. en las clases escolares y las escuelas se generan modos de ser, hacer, percibir, actuar que son propios de esos contextos y que están, a su vez, relacionados con contextos extra-escolares en una compleja relación de dimensiones de significado (lo que Watson-Gegeo, 1992 llama las “capas de contexto”).

Tomando estas tres premisas, partí de suponer que las ideas sobre la identidad funcionan como una trama de textos *vivos*, creados en conjunto y a través de las relaciones concretas cotidianas, en la que los participantes de cualquier sistema o grupo toman posiciones, se ubican con respecto a la propia identidad y construyen sus ideas sobre quiénes son los *otros*. Realicé una investigación en una escuela de Palpalá, Provincia de Jujuy, durante 2001 y 2002, donde propuse trabajar con el equipo docente, las familias y algunos estudiantes universitarios en un trabajo de investigación-acción, es decir, en la generación de datos sobre la realidad escolar para poder interpretarlos y tomar decisiones informadas acerca de la práctica cotidiana. Al iniciar el trabajo, propuse trabajar solamente con una docente en su aula y tomar esta idea de que la identidad y las relaciones inter-culturales surgen precisamente a partir del contacto entre personas que conviven en un mismo contexto (ya sea áulico, escolar o comunitario relacionado con la escuela).

Algunos resultados de este trabajo permitieron ver que la trama de percepciones acerca de nosotros y los otros permanece las más de las veces tácita pero se desarrolla como un imaginario potente y silencioso (Heras, en prensa; Heras, 2002). También, otros resultados preliminares permitieron ver que en las situaciones de aula y de escuela, las interacciones cotidianas estaban repletas de intercambios en donde se hacían explícitas las visiones y vivencias de los participantes acerca de sus identidades y de las de los otros, en general desde un punto de vista en que predominaban los encasillamientos y los estereotipos, las agresiones verbales, y las referencias a marcos contextuales extra-escolares en donde se presentan modelos de relaciones peyorativas (por ejemplo, algunos programas de televisión). Tales percepciones parecen estar signadas por procesos emocionales y mentales que, al decir del psicólogo chileno Huneus (1986) responden a un patrón básico de tres procesos simultáneos —pero diferentes— que los seres humanos realizan al operar simbólicamente: la generalización, la eliminación y la capacidad de distorsionar. Si bien Huneus toma este marco

para explorar la generación del lenguaje en los seres humanos, es posible trasladarlo a las relaciones de identidad.

El proceso de generalización consiste en la capacidad humana de comparar y sintetizar características del contexto. Se produce en nuestra vida a partir de nuestras interacciones; en ellas también recibimos y generamos otras síntesis y comparaciones (es decir, las que hacen aquellos con quienes nos relacionamos, por ejemplo, familiares, docentes, pares de escolarización, etc.). Aplicadas a la percepción de los otros y de la propia identidad, estas síntesis funcionan como principios rectores de la percepción que cada uno tiene de sí, de su contexto y de los otros. La generalización parece ser un proceso común a todos los seres humanos, aunque, precisamente, se constatan diferencias en los valores, ideas y actitudes que guían las generalizaciones (varían en cada caso, en cada cultura y en cada momento histórico).

El proceso de eliminación consiste en que al representar dejamos fuera cierta información y tomamos cierta otra: seleccionamos información para generar nuestras representaciones semánticas. Este también es un proceso característico de todos los seres humanos, en tanto y en cuanto el proceso de semantización es un proceso de selección por excelencia (es decir, para funcionar socialmente e interactuar vamos tomando y desechando aspectos de la realidad en forma dinámica, socialmente construida e informada culturalmente). Por último, la distorsión se relaciona con los procesos creativos: como seres humanos, permanentemente, en nuestras representaciones, creamos, inventamos, concebimos realidades diferentes de las que son aquí y ahora. Este proceso creativo se pone también en marcha en nuestras relaciones con los otros, ya que creamos, imaginamos, representamos nuestras imágenes de los otros y de nuestras relaciones con los otros. A menudo la distorsión actúa como un prejuicio o un juicio a priori acerca de los otros y de la interpretación de sus acciones, sus valores, sus deseos. Por ejemplo, es corriente que supongamos o demos por hecho, sin preguntar, cierta intencionalidad o característica de otro cuando estamos en relación con él.

Como este mecanismo actúa junto con la generalización y la eliminación, es usual que, en nuestras percepciones de los demás, funcionemos con mapas o representaciones simplificados, no informados por un verdadero conocimiento, sino basados en operaciones de generalización, eliminación y distorsión. De esta presentación breve de los conceptos de Huneus podemos destacar que, como seres humanos, nuestra relación y percepción de los otros se desarrolla a través de operaciones construidas en interacción, que son en general funcionales a nuestro vivir cotidiano, pero no necesariamente fieles, en el sentido de que, en tanto representaciones, y en tanto construcciones sintéticas, nos guían de un modo que podemos llamar precario. Esta precariedad hace que, muchas veces, al analizar en detalle las construcciones que se generan acerca de uno mismo y de los otros, nos encontremos con que los supuestos o ideas-fuerza acerca de estos temas presenten tensiones, contradicciones, fragilidades.

Es interesante yuxtaponer los conceptos de Huneus con la perspectiva de las ciencias sociales y de las humanidades² ya que nos revela que la historia del capitalismo occidental poco ha contribuido a generar posibilidades de reconocimiento de la diferencia en el sentido de encuentro de partes consideradas con los mismos derechos. Más bien, los análisis revelan que se nos ofrece permanentemente un patrón acerca de la percepción de los otros, del otro que no soy yo, a través de procesos en donde los sujetos actúan y se relacionan partiendo de una posición tomada, antes que de una indagación genuina acerca de quién soy yo o es el otro. Aún cuando puedan presentarse situaciones o información en sentido contrario de las posiciones tomadas (a los pre-juicios), en general, en las interacciones, no se evidencia un esfuerzo por generar marcos de comprensión o interpretación que puedan modificar las apreciaciones iniciales. Es más; en general, las interacciones suelen caracterizarse por un "endurecimiento" del pre-juicio y cuando hay evidencia en contrario, se incorporan como anomalías pero de forma no conflictiva. Es frecuente, así, que una misma persona diga lo mismo y lo contrario acerca de otros sin que se generen conflictos. Además, es común que estos mecanismos, que han sido reforzados por una actitud y posición que Pratt (1992) denomina colonial, son también apropiados por aquellos que son y han sido, históricamente, víctimas de estas representaciones.

En el caso de estudio presentado aquí, se usarán estos marcos teóricos y metodológicos para interpretar los datos generados.

Metodología de generación y análisis de datos

Tomando los aportes teóricos como guía para la generación de datos, los puntos de partida iniciales se fueron modificando a medida que se avanzó en el estudio, como es característico del proceso etnográfico (Souto 2000; Spradley 1980), más aún cuando se orienta hacia la investigación-acción. De las preguntas inicialmente formuladas surgieron nuevas, ya que aparecieron datos que informaban el trabajo de modos diferentes, y se presentaron interacciones con los participantes que (de forma explícita o muchas veces de forma implícita) modificaron el estudio. Al comenzar se habían formulado dos preguntas orientadoras: ¿qué se enseña y se aprende en la escuela acerca de la diversidad cultural? y ¿qué ideas tienen los participantes del espacio escolar acerca de su percepción de sí y de su percepción de otros? Estas preguntas guiaron la generación de datos que se realizó en etapas (ver Tabla 1 para un detalle del material generado en el campo de trabajo).

Tabla 1. Generación de datos: momentos y tipos de encuentros con participantes de la investigación (2001-2002)

tipo de datos	observaciones	fecha
análisis generados en conversaciones con otros	son escritos o charlas mantenidas con estudiantes universitarios, padres y madres de la escuela, docentes, otros profesores universitarios y otras personas interesadas en el tema. el sistema de documentación varió según con quien hablara: en algunos casos, son intercambios de mail; en otros, se grabaron caassettes; en otros casos se intercambiaron cartas por correo postal; y en otros casos se tomaron notas luego de las charlas.	realizados con varios participantes desde mayo de 2001 hasta octubre de 2002
análisis preliminares	son escritos de mi autoría (reflexión en base a todos los datos que se generan en el campo y en las lecturas continuas)	realizados en junio, agosto y octubre 2002 y luego en abril, junio, setiembre y octubre 2002
artefactos	fotocopias de diversos textos: trabajos de alumnos y de docentes; folletos de temas relacionados con el estudio; artículos periodísticos de jujuy; dibujos de los alumnos; etc.	desde mayo de 2001 hasta octubre de 2002
audiograbaciones	30 cassettes de audio con distintas conversaciones, entrevistas y reflexiones. en particular, interesan los cassettes de trabajo con un grupo de docentes y estudiantes universitarios, y los de entrevistas con maestras. fueron desgrabados 17 cassettes en su totalidad.	Primera tanda: 26-06 al 3-07-2001 Segunda tanda: 8 al 12 agosto 2001 Tercera tanda: octubre 2001 Cuarta tanda: 15 al 20 marzo 2002 Quinta tanda: 5 al 12 de mayo de 2002 Sexta tanda: 1 al 12 de agosto de 2002 Séptima tanda: 6 al 16 de octubre de 2002
entrevistas y conversaciones	tuve varias conversaciones ocasionales con gente a con la que, al comentarle de qué se	Junio de 2001 a octubre de 2002

informales	trataba el proyecto, me ofrecía información.	
fichas de docentes y otros participantes	son fichas que pedí a los interesados en participar que llenaran, con algunos datos generales.	30 de junio de 2001 a octubre de 2002
fotos	fotos sacadas en situaciones de aula, escuela y comunidad.	Junio 2001 y octubre 2001; marzo 2002
notas específicas entrevistas	en el diario de campo de la etnografía hay unas notas de entrevistas con docentes y familias cada vez que las mantuve.	hay notas de junio, agosto y octubre 2001 y luego de marzo a octubre de 2002
notas generales anita	notas de campo tomadas durante todo el proceso. están en blocks y constituyen el diario de campo de la etnografía	las notas empiezan en mayo de 2000 y continúan hasta octubre 2002
observaciones espontáneas	hubo también observaciones espontáneas de hechos que ocurrieron delante de mí y que documenté por escrito	Comienzan en junio de 2001 y continúan hasta octubre de 2002
videograbaciones	hay 10 horas de videograbaciones. dos son en el aula de una maestra; el resto son trabajos de taller con docentes y familias. 3 de esas diez horas se desgrabaron textualmente; el resto se usó como documentación general.	agosto 2001; marzo; agosto y octubre 2002

En la primera etapa (mayo a diciembre de 2001, con momentos intensivos de colección de datos), trabajé en equipo con una docente de primer grado de la escuela seleccionada y las familias de los alumnos (ver Heras en prensa para un detalle de este trabajo). En una segunda etapa, continué trabajando con la misma docente y las familias (durante el año 2002 la docente pasó al segundo grado con el mismo grupo de alumnos y familias) y, por sugerencia de otras docentes de la misma escuela —a quienes les interesaba el tema de trabajo— inicié una secuencia de talleres con ellas. A partir de esta etapa, y también por sugerencia de algunas de ellas, se incorporaron cuatro estudiantes universitarios, formando entonces un equipo de varios participantes: docentes, familias, alumnos, directora del establecimiento y estudiantes universitarios.

Para el análisis se utilizó un método de trabajo que llamo dialógico (ver Heras 2002), que se basa en que los diálogos, conversaciones o participación de situaciones de aula, escuela y comunidad incluyeron instancias de análisis con los mismos participantes. Este enfoque se sirvió no solamente de la comunicación oral (es decir, de entrevistas y observaciones participantes) sino también de imágenes (dibujos), relatos, epístolas y textos de video. A partir de compartir con los participantes en el campo de trabajo varias de estas modalidades de comunicación se fueron estableciendo diálogos que generaron nuevos conocimientos acerca del tema de estudio. Estos diálogos fueron propuestos por mí algunas veces y otras veces se generaron por iniciativa de los participantes. En los diálogos que yo proponía, en general, una vez que hube dialogado con un participante, le hacía llegar las notas o transcripción de la conversación y a partir de este envío se generaban nuevos diálogos, con lo cual, un método para *corroborar* perspectivas fue, a su turno, *generador* de marcos interpretativos. A partir de las preguntas iniciales, enriquecidas en los diálogos con los participantes, se examinó el material colectado y se organizó de acuerdo a la identificación de emergentes de campo. A continuación se muestran las transformaciones que ocurrieron con respecto a las preguntas que guiaron inicialmente trabajo.

Transformaciones dialógicas

En relación a la pregunta *¿qué se enseña y se aprende en la escuela acerca de la diversidad cultural?* surgieron las siguientes preguntas: *¿qué relaciones existen entre el currículum y la diversidad cultural, en cada área (una docente en particular propuso estudiar la relación entre diversidad cultural y matemáticas)? ¿qué tiene que ver la diversidad cultural con la*

discriminación? (preguntas de los docentes) ¿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? (preguntas de familias).

Con respecto a la pregunta *¿qué ideas tienen los participantes del espacio escolar acerca de su percepción de sí y de su percepción de otros?* surgieron estas otras preguntas: ¿dónde aprenden los chicos las formas para dirigirse a otros chicos (que son muchas veces insultantes y agresivos)? ¿cómo puedo integrar a mi planificación y diseño docente las ideas, percepciones, valoraciones y actitudes que tienen los chicos acerca de sí mismos y de otros chicos? (preguntas de los docentes); ¿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) ¿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? ¿cuáles son los modos concretos, relacionales, en que se expresan imágenes y percepciones de los chicos acerca de sí mismos y de los otros? (pregunta de los estudiantes de la universidad)

PRESENTACIÓN DE DATOS

La variedad de preguntas que se originaron a partir de las dos preguntas generales orientadoras sirvieron para ir observando que, en la documentación de la vida escolar acerca del tema de estudio (diversidad cultural y escuela) pueden existir múltiples formas de entrada y de análisis. En este artículo tomaremos las preguntas de los docentes para presentar algunos emergentes de campo y su análisis. Las otras preguntas surgidas se toman en otro escrito en preparación.

Caracterización de los emergentes de campo relativos a las preguntas de las docentes.

Al tomar las preguntas que las docentes se formularon a lo largo del proceso de trabajo como guía para analizar los datos recolectados surgieron los siguientes temas emergentes (Glaser y Strauss, 1967): currículum y diversidad cultural; currículum y discriminación; discriminación y diversidad cultural; interacciones, discriminación y lenguaje de los alumnos; actitudes, valores, percepciones y currículum. En este artículo se presenta un análisis de los tres primeros desde la perspectiva de las docentes. Se analizan, para ello, los siguientes datos: dos videgrabaciones de talleres de trabajo; cinco transcripciones de conversaciones con distintas docentes; notas de campo de aula y escuela por un período de 14 meses; notas de campo de entrevistas, conversaciones y reflexiones por un período de 9 meses; documentos producidos por las docentes y los alumnos (por ejemplo, planificaciones, cartas que me fueron enviadas, trabajos en clase de los alumnos, etc.).

Análisis

Se analizan los temas antes indicados a continuación. Para ello se presentan los datos en forma de narración ya que a través de ella se caracteriza el proceso que tuvo lugar en el equipo docente con respecto a las contribuciones de la etnografía y al progresivo análisis de datos.

Supuestos sobre los que opera el equipo docente

Al realizar un análisis de los datos se evidencia que, con respecto a las preguntas formuladas y temas emergentes, las docentes tenían supuestos sobre los que operaba su práctica docente. Llamo en este caso supuestos a las ideas o juicios sobre el tema de estudio que no se corroboran con datos de la realidad específicamente sino que funcionan como sustento ideológico del accionar cotidiano. Estos supuestos pueden resumirse de la siguiente manera: “en nuestra escuela la población es homogénea con respecto a sus orígenes y prácticas culturales”; “en nuestra escuela no hay discriminación”; “tenemos en cuenta las relaciones entre currículum y diversidad cultural en nuestro trabajo docente”; “tomamos el tema de la cultura en momentos específicos durante el año”; “en varias oportunidades hemos realizado proyectos especiales al respecto” (estas citas surgen de conversaciones con varias docentes, documentadas por escrito y en algunos casos audiograbadas). Los siguientes datos ilustran estos supuestos³:

Transcripción N° 1

1. [habla una maestra] bueno:
2. porque:
3. no solamente:
4. bueno:
5. acá-acá-yo no sé si se habla mucho de discriminación
6. porque acá en palpalá todos so:n
7. todos so:n descend-o son de famil-de: [pausa]
8. costumbres de:
9. [otra maestra acota] características parecidas
10. [continúa hablando la maestra anterior] ah\ [en sentido afirmativo]
11. características parecidas
12. entonces yo no veo tanta discriminación
13. acá no
14. cuando van a otros lados
15. pero acá no

Los datos de esta transcripción surgen de la primera reunión-taller que mantuve con trece miembros del equipo docente, a pedido de ellas (marzo 2002). En este segmento de conversación se ve que estas docentes piensan que puesto que las familias que asisten a esta escuela son homogéneas, no existe discriminación; la discriminación ocurriría cuando “van a otros lados”. Este comentario fue hecho enseguida de que comenzó la reunión, a continuación de que yo compartiera los datos que había generado en conversaciones con varias de las familias de la escuela (varias familias entrevistadas me habían dicho que en la escuela existen situaciones de discriminación relacionadas con las diversas pertenencias y prácticas culturales de los alumnos). Es interesante que, a partir de que compartí esos datos, se generó un intercambio con las docentes donde varias de ellas tomaron la postura que se evidencia en la Transcripción 1.

Tomando una perspectiva de análisis del discurso a través de las unidades de significado (Tannen, 1989), se revela que la *forma* en que esta docente inicia su intercambio conmigo también quiere decir algo. En este caso, interpreto que la forma responde a un deseo de contradecir lo que se estaba diciendo pero sin confrontar al interlocutor (en este caso, yo): la docente usa un rodeo (como se ve en las líneas 1 a 4), luego caracteriza a la población escolar (presentando una perspectiva claramente diferente a la de las familias que yo acababa de presentar) y no dice directamente lo que piensa hasta las líneas 12 y 13 (“yo no veo tanta discriminación, acá no”). Esta forma de enunciar su parecer fue similar a la usada muchas otras veces por docentes (de este mismo equipo y de otras escuelas): cuando se desea presentar una visión alternativa o contradictoria con lo que yo (que ocupó el lugar de etnógrafa) estoy diciendo, la forma que se busca es la de iniciar el discurso ya sea con un rodeo (como el caso presentado) o con una pregunta (del tipo: “no sé si entiendo bien, ¿es esto lo que me estás diciendo?”).

Otro ejemplo acerca del supuesto de que “en esta escuela no hay situaciones discriminatorias” (tuvo lugar en este mismo taller) fue cuando presenté lo que me habían transmitido las familias acerca de la religión. Varias familias dijeron que, dado que la mayoría de los alumnos profesaban la religión católica, no se tenía en cuenta otras formas de pertenencia religiosa, ya que en la escuela se iniciaba la jornada escolar con un rezo católico sin que nadie lo cuestionase, aún cuando hay chicos y familias que no son católicos y sea esta una escuela pública⁴. Frente a esta presentación de los datos que yo había colectado, una maestra dijo que “si el contenido de la oración es amplio, está bien”. El resto de las docentes no dio opinión verbal acerca de esta aseveración, pero sus discursos kinéticos (uso del cuerpo y la mirada frente a esta intervención) daban a entender un acuerdo claro con esta postura. Desde este punto de vista, no se pensó que la imposición del rezo católico a todos los chicos, independientemente de su elección religiosa, sea una forma de discriminación; esto sí lo piensan las familias de los chicos cuya pertenencia no es católica.

A partir de este intercambio, intervino la vicedirectora, presente en este taller, quien dijo que:

Transcripción N° 2

1. [habla la vicedirectora] yo creo que acá
2. lo que influye más que nada es el ciclo
3. que es la primera relación
4. con la escuela
5. en el primer año
6. [ana] ajá
7. [eugenia] porque ahí cuenta demasiado
8. el papá que está presente
9. el papá que viene
10. que mira
11. que observa
12. que siente
13. siente todo lo que está pasando a su alrededor
14. pero así también como aparece la presencia fuerte del padre
15. ya se hace la:
16. la marca en el niño
17. que no es acompañado por el padre
18. por ejemplo

La explicación se construyó en tres segmentos: en el primero se dice que las opiniones están influenciadas por el hecho de que las familias no tienen experiencia en relacionarse con la escuela (líneas 1 a 5); luego se vierten otros dos argumentos complementarios: que hay padres que están presentes (líneas 7 a 13) y padres que no (línea 14 en adelante), y que esta actitud es la que influye (o determina) las percepciones que se tengan acerca de lo que sucede en la escuela. Está implícito que aquellas familias que están presentes, a medida que se relacionen con la escuela, comprenderán que la tarea que se desarrolla allí no tiene nada que ver con la discriminación. Sin embargo, expliqué que varias de las familias que entrevisté tenían niños en el segundo y tercer ciclo (en la misma escuela) y presenté algunos ejemplos de las notas de campo relacionados con que en la escuela se dan situaciones agresivas entre los mismos alumnos con respecto a sus pertenencias de origen, a sus modos de ser y hacer, a sus modos de vestir, por ejemplo; estas situaciones me habían sido informadas también por las familias y yo también las había observado y documentado con anterioridad. La misma maestra que había iniciado la conversación en la Transcripción 1 dijo que en verdad, desde su perspectiva, no es que hay “alguien que discrimina a otro” sino que hay autodiscriminación (ver líneas 1 a 18 en la Transcripción N° 3).

[Transcripción N° 3]

1. (docente, la misma que inicia conversación en Transcr.1) yo pienso que muchos chicos
2. solos

3. no es que alguien
4. los discrimine sino que solos
5. se sienten
6. 'no-yo soy negrito'
7. 'vos sos blanco'
8. no es que el blanco les dice
9. 'vos sos negrito'
10. sino que creo que cada uno-
11. apunta a usar las costumbres que de la casa
12. no sé
13. pero yo veo que solos se discriminan
14. sea que se alejan
15. porque no tienen zapatillas
16. por esto
17. por lo otro
18. pero solos
19. (ana) claro
20. tomando este ejemplo que vos das
21. que me parece un buen ejemplo
22. la pregunta que yo me hacía
23. para hacer este trabajo es
24. si eso sucede
25. qué puede hacer la escuela/
26. cuál sería la oportunidad que puede tener la escuela
27. para ver qué hacer con estas cosas/
28. es la pregunta que yo me hacía
29. [varias docentes dan opiniones superpuestas acerca de por qué suceden estas cosas]
"algunos se sienten mal al no tener lo que tienen los otros" "tienen baja la autoestima"

Tomé ese comentario para trabajar y decir que, suponiendo que esto fuera así, de todos modos podríamos pensar que la escuela tiene un papel que jugar en este sentido (líneas 19 a 28 en la Transcripción) a lo cual se responde que el "problema" está en los chicos y su autoestima. No se tomó en ese momento mi pregunta como un interrogante para trabajar en el taller, ni hubo otros comentarios al respecto. Sin embargo, es importante destacar que esta pregunta quedó presente de alguna manera para muchas de las docentes e insistieron en volver a tratar el tema en otros encuentros (se retomó este tema en forma explícita conmigo tres veces más, y en forma explícita e implícita entre ellas, varias otras veces, según lo relataron varias de ellas en conversaciones informales conmigo).

Del análisis de estos intercambios surge que en el equipo docente circulaba un supuesto fuerte: en esta escuela no hay discriminación y la percepción de que esto existe está motivada o bien por falta de experiencia con el contexto escolar, o bien por baja autoestima. Hubo solamente una opinión distinta, planteada por otra docente, quien dijo que desde su perspectiva sí había discriminación y que las docentes la ejercían en el aula, simplemente cuando evaluaban públicamente a algunos estudiantes mejor que a otros y hacían por este motivo diferencias que no ayudaban a los demás a sentirse diferentes sino "peores que...". Este comentario no fue tomado por el resto de las docentes en ese momento y como se ve de los ejemplos citados, hubo una opinión generalizada en contrario.

Este análisis se corrobora con otras fuentes de datos que fui recolectando (entrevistas, conversaciones informales, grupos focales y observaciones) en donde, persistentemente, aparecía el supuesto antes mencionado: no es que en la escuela haya discriminación, y no es que haya acciones desde los docentes discriminatorias, sino que si existen casos de este tipo es o bien porque no se comprenden bien las situaciones, o bien por falta de estima de los chicos y sus familias.

Una vertiente del mismo tema que surgió en mi trabajo de campo fue que "a muchas familias les da vergüenza hablar de sus orígenes", opinión de muchas docentes, tanto de esta como de otras escuelas. Testimonios de este tipo (recolectados en mi diario) fueron los siguientes: "esto

sucede porque no valoran su cultura”; “porque piensan o sienten que son menos”, “por la edad” (aludiendo a que cuando uno es chico no entiende estos temas y no sabe por qué piensa lo que piensa pero lo piensa así y es normal desde el punto de vista evolutivo). Sin embargo, las familias y otros con quienes conversé sobre esta opinión decían cosas un poco distintas, tales como: “depende con quién uno está, dice o no dice quién es o de dónde viene”, “[uno a veces no dice de donde es o qué piensa] porque hubo mucha represión”, e incluso, “porque en la escuela no hay lugar para hablar de estas cosas”. Es decir, al triangular el supuesto de las docentes surgen otras perspectivas y explicaciones para el mismo fenómeno. Es interesante destacar que, en el trabajo que se realizó en la jornada de taller antes citada, hacia el final, surgieron algunas ideas e historias personales (algunas muy dolorosas y otras por lo menos tensas) donde las mismas docentes relataban situaciones de las que ellas y sus familias habían sido (y continúan siendo) objeto de discriminación, tanto en el ámbito escolar como extraescolar. También es interesante destacar que tres de las maestras presentes en ese taller son, al mismo tiempo, madres en esa misma escuela (envían a sus chicos a esa escuela) y, como madres, tenían algunos detalles que aportar, bastante distintos a la visión enunciada en el supuesto anterior. Por ejemplo, una de ellas explicó que, específicamente, quería que su hijo conociera las raíces de su familia y que por eso viajaba cuando podía al lugar donde vivían los abuelos (sus padres); además agregó que su identidad estaba basada en sus rasgos faciales (se identificaba como alguien “típico del norte”, según sus propias palabras), que este tema le había surgido claramente cuando estuvo en Buenos Aires trabajando (dando a entender sin explicitarlo que había sido objeto de discriminación por su color de piel y rasgos), y aclaró que hacía relativamente poco estaba interesándose más en estas cuestiones. En otro momento (en una reunión de padres a la cual asistió como madre y no como maestra de la escuela) dijo, explícitamente, que se alegraba de que la maestra de su hijo tomara el eje de la diversidad cultural para trabajar en ciencias sociales y lengua en el aula, y que le parecía importante que su hijo conociera las pertenencias de otros chicos del aula.

Situaciones en relación a la diversidad: las experiencias de las propias docentes

Luego de esta primera parte del taller (donde presenté los datos e intercambiamos ideas acerca de ellos), propuse que las docentes definieran por escrito su identidad. Recolecté las siguientes definiciones: “ ser sumisa, callada”; “ la forma de hablar”; “ tierra adentro, Santa Catalina”; “ me identifico culturalmente con la gente del Norte”; “ Altos Hornos Zapla”; [una persona entregó un dibujo de un cactus y una vasija de barro]; “ rasgos faciales”; “ el campo”; “ me identifico culturalmente como Palpaleña”; “ 23 de Agosto (un barrio de Palpalá)”; “ mezcla”; “ Quebrada del Norte”.

Una vez que se hubo recogido las definiciones y comentado en voz alta cuáles eran, sin mencionar a quién pertenecía cada una, pregunté si entre ellas se conocían desde este punto de vista o sabían cómo se identificaban sus colegas. Dos de ellas dijeron que sí (porque eran amigas) pero el resto dijo que no; hubo asombro entre ellas al darse cuenta de que, desde ese punto de vista, no tenían diálogo habitualmente. Este tema no se trató allí mismo pero fue retomado espontáneamente por las docentes en otro trabajo de taller (mayo 2002). Muchas de ellas reflexionaron en esta segunda ocasión acerca de que realmente el tema de la diversidad permanecía oculto, si bien estaba presente en las relaciones escolares tanto entre las docentes, como entre ellas y los alumnos y sus familias. Sin embargo, insistentemente, se dijo que era difícil tratar ese tema ya que podía no tener nada que ver con el currículum escolar. Se tomó esa hipótesis para trabajarla en otros encuentros de taller (durante el mes de agosto y octubre de 2002) para corroborar o descartar relaciones posibles entre áreas curriculares y el tema de estudio. También, y propuesto por mí a partir del análisis de notas de campo propias y de los estudiantes universitarios (ellos se incorporaron al trabajo en agosto de 2002), se planteó (aunque quedó sin profundizar todavía porque recientemente se inició este trabajo) el tema de que las relaciones entre diversidad, discriminación e interacción social en la escuela

están siempre presentes, independientemente de si hay o no una decisión de tomar dichas relaciones en el trabajo curricular.

Volviendo a los temas tratados en el primer taller, luego del ejercicio de definiciones de la identidad propia, se intercambiaron ideas y experiencias; al analizarlas desde el punto de vista discursivo se encontró un patrón común: primero se relataba algo donde el tema de la diversidad aparecía como algo “natural y aceptado” (ejemplo, una familia donde había padre y madre de distintos colores de piel y luego los hijos tenían distintos matices y esto era considerado “normal”), pero a continuación, la misma persona relataba una historia donde ese mismo hecho “normal” era analizado como anómalo y había producido situaciones de discriminación (ejemplo, el caso de la familia de origen de quien relataba la historia, donde su propio hijo era discriminado por su abuelo, es decir, por el padre de la maestra quien contaba la historia, por su color de piel oscuro con la expresión peyorativa de “sos un negro”). Esa docente terminó su relato con lágrimas en los ojos y diciendo:

Transcripción N° 4

1. jamás lo comenté (mueve ambas manos reforzando el sentido de “jamás”)
2. pero:
3. perdón (tratando de contener las lágrimas)
4. pero este:
5. yo ahora como docente
6. me doy cuenta (reafirma con un movimiento de asentimiento con la cabeza)
7. de cómo viene la discriminació

Otras historias que siguieron este patrón eran situaciones de discriminación social: la narración comenzaba diciendo que “eso era normal, que en la escuela donde fui había gente de distinto tipo” para luego relatar situaciones donde se las había discriminado a ellas mismas porque su pertenencia social era evaluada como “menos que...” (en este ejemplo, la madre de una compañera había decidido que su hija no podía invitar a la docente que estaba relatando la historia a su cumpleaños de quince por el barrio en que esta última vivía). Esta docente relató que luego, cuando esa chica se casó, la invitó a la fiesta del casamiento pero porque “la hizo en otro lado”, en un lugar neutral (no en el barrio de origen ya que hubiera sido conflictivo, según quien relataba la historia, asistir a esa fiesta si se realizaba en el barrio donde vivía la chica que se casaba). Esta misma docente dijo que cuando ella cumplió quince años lo festejó en su casa, “acá, en Palpalá, no en un salón, en mi casa” pero que igual muchas chicas de su curso no asistieron porque, según le dijeron, “no tenían ropa”. Aunque ella les aseguró que eso no era importante ya que “era una fiesta en mi casa”, las chicas no fueron. Su reflexión final fue: “no sé qué se imaginarían ellas”, reforzando la idea de auto-discriminación como explicación, que ya se había vertido antes para explicar la conducta de los chicos en la escuela.

A partir de estos relatos les comenté que en otros grupos de trabajo con docentes había sucedido algo similar a lo ocurrido esa tarde en ese taller, hasta ese momento: cuando se comenzaba a tratar el tema, surgían opiniones y supuestos acerca de que no eran temas que tuvieran necesariamente que ver con sus realidades, pero cuando se proponían algunos ejercicios para trabajarlos, surgía evidencia en contrario. Tomando esta reflexión como punto de partida, les propuse un ejercicio distinto: hicimos una visualización guiada donde les sugerí identificar casos y situaciones concretas en donde lo distinto, lo diverso, les hubiera resultado una fuente de inspiración o aprendizaje. Por medio de palabras, y pidiéndoles que cerraran los ojos, fui guiando a las docentes para que ubicaran “fotos” dentro suyo que retrataran esa consigna. Como resultado de este trabajo se identificaron situaciones donde la diversidad es vista como fuente positiva de relación entre las personas, por ejemplo, relaciones con docentes, con familias y con lugares distintos a los de origen. Este ejercicio sirvió para presentar una matriz de análisis acerca de las relaciones de poder que se ponen de manifiesto cuando se trata de las definiciones de identidad cultural: las decisiones pueden ser propias y ajenas. Cuando uno, por iniciativa, toma aspectos de otros, puede producirse en un marco de encuentro y respeto; en el caso de las decisiones que toman los demás sobre nuestras

identificaciones culturales, puede haber imposición e, incluso, represión y discriminación. Esta matriz (tomada de Santillán Güemes y Olmos, 2000, apartado El campo de la cultura), permitió a las docentes comparar sus propias explicaciones con la de otros estudiosos del tema. Para muchas de ellas, esta matriz de toma de decisiones les permitió un modo novedoso de organizar sus experiencias personales y su práctica docente, según sus propios comentarios.

Volviendo a pensar sobre la diversidad

En mayo de 2002 hicimos otro encuentro de taller. Para esta ocasión yo había propuesto un temario que surgió de los comentarios escritos que recolecté durante el encuentro anterior. Sin embargo, cuando íbamos a comenzar el trabajo, varias docentes me dijeron que no podían quedarse al taller por problemas de horarios. Les sugerí entonces que conversáramos nada más que un momentito para que yo les pudiera entregar las fotocopias con el temario que había armado y algunas ideas para trabajarlo, simplemente para que les quedara como recurso didáctico (ya que había escrito un resumen con varias propuestas que podían trabajarse en el aula, diseñadas algunas por mí y otras por otros autores, a quienes referenciaba en esa lista). Estuvieron de acuerdo. Ante mi sorpresa, esta charla de un “momentito” se transformó en una experiencia de taller en sí misma, de dos horas de duración, pero *distinta* de la que yo había propuesto. En vez de guiarse por el temario pre-establecido (que yo suponía que interpretaba las demandas que ellas mismas habían hecho en el encuentro anterior) y por los ejercicios diseñados por mí para trabajarlo, el taller consistió en un espacio de reflexión sobre la práctica docente en torno al eje de la diversidad y el currículum. Se analizan aquí los datos que surgieron de este intercambio organizados por sub-temas que fueron surgiendo en la conversación.

Comencé la charla preguntándoles si había algo más que quisieran agregar o tener en cuenta para trabajar juntas cuando hiciéramos el taller (sin saber, en ese momento, que esta charla sería un encuentro de taller en sí mismo). Lo primero que se me dijo era que ellas querían, en el próximo taller trabajar cada una sobre una definición de cultura que le sirviera en su práctica. Esto vino como comentario a que, en el encuentro anterior, habíamos trabajado sobre definiciones de la identidad (que cada una elaboró) pero a partir de una definición de cultura que yo propuse. Les comenté que me parecía una buena idea y que, además, yo traería para ese momento definiciones de cultura que otras maestras (de esa y de otras escuelas) habían armado en otro taller el año anterior.

Luego les pregunté si, a partir de lo que se había trabajado en el taller anterior, había habido algo que les había servido para su trabajo en el aula. Una docente respondió que le había servido para darle “un nuevo enfoque al trabajo en el aula en las propuestas didácticas, específicamente a mí, en ciencias sociales, para dar más espacio a esto”. Otra docente dijo que “cuando estaban viendo en ciencias sociales temas de historia precolombina yo propuse relacionarlo con el presente, con sus propias costumbres ahora, ver qué había quedado del pasado en el presente”. Su reflexión fue que a partir del trabajo anterior ella había podido prestar atención a cuestiones que antes del taller anterior no hubiera tenido en cuenta. Cuando le pregunté qué ejemplos concretos quería compartir, me repitió el que ya me había dado (relación entre el pasado y el presente desde el punto de vista de la cultura y la preservación de la identidad) y otro más: “fijarse en las formas de hablar y en respetar que hay distintas variedades.”

Es interesante destacar que esta fue la docente que, cuando propuse el ejercicio sobre identidad en el taller anterior, se identificó “por su forma de hablar”. Como ella es oriunda de Catamarca, tiene un uso de la lengua diferente al que es propio de Jujuy; ella identifica las diferencias en entonación, léxico y giros gramaticales. Me comentó que si bien ella siempre había tenido esta diferencia presente, a partir del taller anterior había comenzado a reflexionar acerca de cómo se relacionaba ella misma con sus alumnos en cuanto al uso del lenguaje. A continuación hizo un análisis detallado de casos en donde ella se encontraba diciéndoles a sus alumnos que “tal cosa estaba mal” pero que ahora lo pensaba distinto: tal vez no había que decir que estaba “mal y corregirlos” sino tratar de entender las formas distintas de hablar.

Introduje en la conversación el concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1972; 1974) que las docentes tomaron para continuar analizando otros casos (de su vida profesional docente en la actualidad y de su vida cuando eran alumnas en el pasado). Además lo relacionaron con el marco que provee el Documento de diseño curricular, diciéndome que en realidad se planteaba para trabajarlo explícitamente pero que ellas lo tomaban desde un punto de vista formal (es decir, enseñaban a los chicos las diferencias entre distintos tipos de lenguaje, que en el Diseño Curricular aparece como “niveles de lenguaje”, pero no aplicaban ese mismo concepto a su práctica docente o a las relaciones entre los chicos).

Tomando estas ideas compartidas, las docentes analizaron varios casos de su práctica en donde se presentaban situaciones en relación a la diversidad lingüística. Luego, algunas de ellas contaron historias de su propia escolaridad, cuando habían sido corregidas en la escuela. En un caso, se relata la historia de diferencias de clase social percibidas a través del lenguaje (Transcripción 5) en donde se ve que la maestra de la historia (quien era maestra de la docente que estaba contando la historia, a quien se caracteriza como nariz parada, véase línea 3) no poseía ni transmitía ningún marco interpretativo que explicara por qué era importante la diferencia.

En el segundo caso, se relatan diferencias de origen geográfico (y urbano/rural, véase líneas 4 y 5) que tuvieron el efecto de que la docente que relata el episodio, cuando niña, hubiera luego elegido directamente callarse, no participar.

Transcripción N°5

1. [habla una docente] yo como le digo
2. cuando yo era chica tenía una maestra
3. que era digamos nariz parada
4. ella no quería que digamos
5. el [nombre de alguien] o que digamos el o la
6. (ana) sí
7. [continúa la docente] ella decía que no
8. que teníamos que decir
9. jo:rge o juan
10. bueno pero yo no podía entender
11. o sea a mí me costaba
12. porque una va a la casa
13. y no habla así/
14. (ana) claro
15. [continúa la docente] entonces yo eh: este
16. para colmo era vecina mía
17. [risas de todas]
18. [comentarios que se superponen y no se entiende]
19. [continúa la docente] cuesta
20. porque yo digo
21. por qué en la escuela me decían
22. así y yo iba a mi casa y yo no hablaba así
23. (ana) claro
24. [continúa la docente] si yo hablaba así en mi casa se me reían

Transcripción N° 6

1. [otra docente] yo tuve problemas graves
2. cuando yo vine a jujuj
3. mi maestra no quería que hable como hablaba
4. era pero bien campesina

5. bien pantucha para hablar pues
6. y ella no me quería escuchar hablar así
7. a ninguno de mis hermanos ni a mí
8. nos ponían en penitencia para que hablemos bien
9. todos los días
10. y: me acuerdo que: o sea no tenía que hablar
11. porque no podía hablar bien
12. (ana) directamente te callabas vos
13. [continúa la misma docente] me tenía que quedar callada
14. (ana) claro
15. [continúa la misma docente] me costaba mucho a mí
16. este: no entendía por qué
17. ella no quería que yo hable
18. si yo hablaba como:
19. todos los chicos/
20. los chicos no se daban cuenta
21. como hablaba yo
22. pero ella sí
23. (ana) mhm
24. [continúa la misma docente] no se entiende]
25. y: era muda
26. (ana) claro
27. te convertiste en muda [superponiéndose y repitiendo continúa la misma docente] en muda
28. porque ella me retaba
29. cómo podía hablar así

A partir de estos comentarios, otras maestras me explicaron que habían empezado a pensar en qué era propio de la región del NOA y de Jujuy en particular, desde un punto de vista cultural, lingüístico y literario, para profundizar en un enfoque curricular que se nutriera más claramente de aspectos locales. Al realizar estas conexiones se habían encontrado con cosas que ellas mismas no sabían acerca de autores locales, por ejemplo de la existencia de un cuerpo de literatura escrito y oral vasto; también acerca de los usos de la lengua en esta región, por ejemplo, la influencia y prevalencia del quechua en ciertas zonas o en ciertos tipos de conversaciones o producciones literarias. En ese momento compartimos un material hecho por la Profesora Ana González et al. (Los caminos de la lengua, 1999) que yo traía conmigo. Algunas maestras lo habían visto pero no lo usaban, otras no lo conocían. El libro es una propuesta curricular integrando áreas (sociales, ética y ciudadana, lengua) que documenta aspectos específicos de la Quebrada de Humahuaca. Varias de ellas me pidieron verlo y leerlo, cosa que por supuesto hice, y el libro fue pasando alrededor de la mesa mientras seguíamos analizando los temas presentados en un formato de intercambio dialogado. Una de las maestras, de pronto, comenzó a conversar con la docente que tenía al lado con visible alegría; enseguida, la otra docente dijo: "es que ella encontró acá escrita una historia que le contaba su mamá." A continuación, la docente que había encontrado la historia dijo:

Transcripción N°7

1. [docente] yo cuando vi la imagen
2. y vi estos tres hermanos [refiriéndose a una ilustración del libro]
3. me acordé de ese cuento
4. [pausa] y yo me acuerdo que
5. mi mamá
6. yo siempre le pedía que me cuente
7. cuentos
8. y era que yo
9. por ejemplo
10. a las cinco de la mañana me tenía que ir a buscar la leche:
11. al establo\

12. y:: entonces tenía miedo
13. y para que yo vaya/
14. mi mamá me contaba los cuentos
15. y entonces
16. me acuerdo que ese cuento me había contado
17. de la bruja y los tres hermanito

Como se ve, encontrar recopilada por González la historia de su infancia le interesó mucho a esta docente (quien inmediatamente la evocó por las ilustraciones presentadas en el libro, líneas 1 a 3) y la remitió a sus propios orígenes y a las funciones específicas que este relato contado por su madre cumplió en su educación familiar (líneas 4 en adelante). Este hecho resulta significativo por cuanto, hablando con estas docentes y observando su práctica, se ve que pocas veces trabajan o han trabajado con relatos que se transmiten en las familias (salvo un caso que explícitamente lo ha realizado); muchas veces, además, si se trata de relatos fantásticos (como el caso citado en la transcripción), se tiende a minimizarlo. Resulta aún más significativo en el contexto de que, cuando entrevisté a muchas familias, ante mi curiosidad por saber qué cosas les enseñaban a sus hijos en casa, muchos de ellos me hablaron de que transmiten sus conocimientos en formas de narraciones, de tipos diversos: realistas (de sucesos que les ocurren o han ocurrido a ellos); fantásticas (hechos que les han contado otros o que han vivido ellos mismos); de tipo moral (historias sobre otros donde el corolario es algún consejo); etc.

Cabe comentar aquí brevemente el caso de la docente que sí ha realizado una experiencia curricular donde tomó las narraciones familiares como punto de partida para trabajar ciertos aspectos de la lecto-escritura en el aula. Su experiencia había sido, al principio, que cuando les pedía o preguntaba a los padres información sobre relatos que les contaban a los chicos, las respuestas eran que les contaban todas historias tradicionales (ejemplo, Caperucita, Blancanieves, etc.). Ella suponía que no eran solamente esas las historias que circulaban en las familias pero no sabía cómo continuar buscando información y cambió su planificación sobre la marcha. Unos meses más tarde, nos conocimos y yo le expliqué mi interés por estudiar los temas de diversidad cultural en su escuela. En conversaciones preliminares a mi trabajo de campo, ella me comentó su experiencia con respecto a la narrativa familiar en el aula y yo le propuse seguir investigando juntas el tema; ella aceptó.

En este contexto, y conversando con las familias de ese grado, pude obtener información valiosa para la docente (acerca de los tipos de historias que se cuentan en las casas de los chicos) que ella usó como punto de partida para volver a planificar sus actividades de lecto-escritura. Por ejemplo, ella misma contó su propia experiencia como niña y usó el relato de su propia historia con sus alumnos para hablar sobre el valor del relato en la educación familiar. Juntas, ella y yo, recopilamos algunas historias y anécdotas de las familias de los chicos y armamos un libro de aula con fotos e historias propias de ese grupo.

Ella me comentaría luego, en una entrevista, que “uso el libro [refiriéndose al material que hicimos juntas] continuamente, para leer, como libro de lectura, pero fundamentalmente para ver de dónde vienen las familias, que ellos sepan, conozcan”. También dijo que “me sirvió para encarar temas, para reforzar los temas, por ejemplo aquí dice ‘de los cerros’, no especificamos, y a mí qué me sugiere esto? hacer un trabajo de investigación [con los chicos para que sepan de dónde han venido]. ‘De dónde son los cerros? De Abra Pampa’, del campo, ahí entramos en discusión con Ismael [un alumno], salta [para decir] ‘allá [de donde vengo] hay pocos cerros, hay más campo’. Para hacer trabajos de investigación de otra ciudad lo uso y quería encararlo con otra ciudad de otro país, también puede ser de Bolivia, de Buenos Aires, de otra provincia. Más que nada como apoyo para trabajos de investigación.”

En este caso particular, mi rol como etnógrafa tuvo la importancia, para la docente, de ser un apoyo concreto a una propuesta curricular que quería desarrollar y que, según ella, si no, hubiera abandonado. Esta docente me dijo en varias oportunidades que contar conmigo le había permitido continuar explorando y reafirmando propuestas pedagógicas que de otro modo

le resultaba difícil implementar. Algo similar sucedió con otra docente de este equipo quien, en una reunión durante el mes de agosto, me comentó que le resultaba un desafío integrar algunas de las ideas que quería desarrollar en su práctica cotidiana. Me comentó que ella había enseñado séptimo grado durante muchos años y que este era el primer año que enseñaba en quinto. Además, me dijo que había estado reflexionando, a partir de temas tratados en reuniones conmigo, y a partir de conversaciones con otras docentes, y se daba cuenta de que su modo de planificar y llevar adelante el trabajo del aula era (sus palabras) “rígido, esquemático” y quería cambiar para “incorporar más de las culturas de los chicos”. Ella pensaba que, aunque ella misma y otras docentes *decían* que incorporaban las vivencias, culturas y perspectivas de sus alumnos y familias al trabajo curricular, esto no se verificaba en la realidad cotidiana de su trabajo. Esta es la misma docente que, en la primera reunión, expresó la opinión —contraria al resto— de que las docentes sí discriminaban en el aula, al menos académicamente, a sus alumnos. Cuando me explicó (y mostró) su planificación, me pidió directamente opinión profesional y consejo. Le pedí que me dejara ver en detalle la planificación (me la llevé y la analicé detalladamente y le contesté por escrito más tarde) y también le pedí que me comentara, exactamente, cuáles eran sus dudas o cuáles de las cosas que quería hacer no podía implementar. Compartiendo sus ideas y dudas se me ocurrió que parte de lo que pasaba tenía que ver con la necesidad de contar con más recursos humanos en el aula que la asistieran a implementar actividades más complejas que las que hasta ahora diseñaba (basadas y centradas en consignas acotadas que ella daba). Le propuse entonces incorporar en el aula a un estudiante universitario como etnógrafo y como apoyo pedagógico, propuesta que aceptó y difundió entre sus colegas. A partir de este encuentro, diseñamos, junto a este equipo docente y junto a los estudiantes universitarios, una experiencia de corte etnográfico en donde el rol del etnógrafo se orientaba también al apoyo de la acción pedagógica, puesto que era este el modo en que estas docentes preferían definir el rol de los estudiantes (y mío) en su contexto de trabajo. Se inició así una experiencia de cinco meses (en marcha todavía) que definimos como investigación-acción, donde compartimos en equipo los resultados del trabajo de campo y éstos se vuelcan en la práctica docente.

REFLEXIONES FINALES

De lo analizado hasta ahora surgen algunas cuestiones para examinar los dos grandes temas propuestos para este artículo. Los formulo aquí como preguntas: ¿cuáles son las contribuciones del trabajo de campo etnográfico a la reflexión docente sobre sus prácticas y paradigmas de enseñanza y aprendizaje? Y ¿cuáles son las posibilidades que brinda el progresivo análisis de datos (en forma conjunta entre equipo de docentes e investigadora) a una elaboración teórica y pedagógica sobre la diversidad cultural en la escuela? Con respecto a la primera pregunta, como vimos en la presentación de datos de las secciones anteriores, mi papel como etnógrafa, en principio, fue el de espejo ya que permitió documentar la realidad de la escuela día a día, y así hacer visible lo que se transforma en invisible por cotidiano y conocido. Este espejo no resultó demasiado fiel para algunas de las docentes en principio, ya que ellas tenían otras explicaciones basadas en supuestos que guiaban su práctica, como vimos en varias de las secciones anteriores. De todos modos, a partir de tener este espejo frente a ellas, se fueron produciendo movimientos (incluso durante la misma reunión, como ya vimos) en sus pensamientos y emociones, que motivaron la repregunta o la necesidad de volver a explorar un tema. Cabe destacar que en mi trabajo de taller con las docentes siempre se proponía que era un “encuentro único” y que sólo habría más a demanda de ellas, situación que se dio en todos los casos (es decir, luego de cada encuentro de taller, decidían pedir que hubiera otro).

Una clave para entender este movimiento (desde el encasillamiento del supuesto a la repregunta y la necesidad de volver a tratar un tema) es tomar como fundamental la profundización sobre sus propias identidades, como personas, como niñas cuando fueron a la escuela, y como docentes ahora, posicionándose frente al recuerdo de esas niñas que fueron alguna vez. Los ejercicios que hicimos en los talleres, y las conversaciones que fueron proponiendo, mostraron que, al re-encontrarse con su propia vivencia como sujetos culturales, tenían la necesidad de pensar nuevamente sobre su rol docente en esta perspectiva. Este

hecho fue común a otras charlas con docentes y otros talleres que di, en otras escuelas y localidades de la Provincia (San Salvador, La Quiaca, otras escuelas de Palpalá).

Otro aspecto interesante de destacar es que las docentes tuvieron un papel activo al trabajar conmigo, en el sentido de definir (y redefinir continuamente) nuestro vínculo profesional. Desde un principio les había planteado que a mí me interesaba estudiar el tema de la diversidad en la escuela, y el modo de hacerlo, les expliqué, sería trabajando con una docente en su aula (la docente con la que trabajamos sobre lecto-escritura). Sin embargo, a partir de que tuve este contacto con ella, sus pares le solicitaron también tener contacto conmigo y armamos el primer encuentro de taller. A partir de éste se sucedieron otros encuentros, diálogos, conversaciones informales, que fueron reformulando nuestros roles y relaciones. Se dieron diversos ejemplos en los apartados anteriores.

Relacionado con este aspecto del vínculo profesional se destacan los aportes del trabajo docente al trabajo de investigación: como ya se vio, la generación dialógica de datos me permitió reformular el objeto de estudio a través de las preguntas que surgían; modificar, ampliándolo, el rol de etnógrafa a otros roles que se construyeron en interacción (“oreja”, por decirlo con una expresión que usó una maestra; consulta profesional pedagógica; coordinadora de talleres; participante de talleres coordinados por las docentes mismas; etc.).

Por último, cabe destacar que las contribuciones de la etnografía fueron importantes en otro aspecto, que no se detalló en particular en este artículo, pero que vale la pena destacar: al usar el método dialógico de generación de datos, como se explicó en el apartado de metodología, se compartieron las notas tomadas en el campo de trabajo y además se hicieron públicas. Uso el término públicas ya que las notas fueron usadas y *compartidas* entre las docentes, aún cuando fueran notas que no pertenecían a sus aulas (es decir, cuando yo enviaba las notas y las transcripciones a la destinataria particular, en muchos casos, comentados por ellas explícitamente, decidían compartirlas con otras docentes o la vicedirectora). Los usos de las transcripciones y notas etnográficas, según sus palabras, fueron variados, por ejemplo, “para autoevaluarme”, para “mostrarle una idea a mi colega”, para “introducir un tema que quería tratar con la vicedirectora”. Con respecto a la segunda pregunta (aportes de un análisis progresivo del tema de la diversidad), cabe destacar que la etnografía permitió tomar el tema como un eje a trabajar y examinar su pertinencia (o no), tanto desde el punto de vista pedagógico-curricular como desde el punto de vista teórico-metodológico en lo que respecta a las relaciones entre escuela, familias y alumnos. Se presentaron datos en este sentido en las secciones anteriores, pero, resumiendo, podemos decir que:

1. Desde el punto de vista curricular y pedagógico, las maestras, trabajando junto a mí y a los estudiantes universitarios, se fueron planteando y contestando una gran pregunta general: “¿qué tiene que ver...?” (la diversidad con la escuela, la discriminación con la diversidad, la discriminación con la escuela). En varios casos hubo formulaciones concretas de nuevas prácticas pedagógicas (o de algunas que se retomaron) al tomar este eje de trabajo.
2. Desde el punto de vista teórico-metodológico en relación a los vínculos con la comunidad educativa, abordar este tema permitió un examen más detallado de los supuestos que operan en su trabajo docente.

Estos aspectos se comprueban de modo general, para el equipo docente como colectivo de trabajo; sin embargo, es muy importante destacar que en ambos aspectos (curricular y teórico-metodológico) no se puede hablar de una postura homogénea en las docentes; si tomáramos cada caso particular, podríamos destacar muchos matices y posturas posibles. Algunas de ellas quedaron en evidencia al presentar el análisis de datos.

Esta es una experiencia en marcha: será interesante ver cómo se continúan tratando y transformando estos temas en la realidad del trabajo cotidiano de esta comunidad escolar.

BIBLIOGRAFIA

Cazden, Courtney B., John, V.P. & Hymes Dell (Eds.). (1972). Functions of language in the classroom. New York, Teachers College Press.

Collins, Elaine and Green, Judith (1992). Learning in classroom settings: Making or breaking a culture. In H. Marshall (Ed.), Redefining Student learning (pp. 59-86). Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corp.

Díaz, Raúl (2001). Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada. Miño y Dávila (Eds.)

Floriani, Ana (1993). Negotiating what counts: Roles and relationships, text and context, content and meaning. Linguistics and Education, Vol. 5, pp. 241-273.

Fránquiz, María, Green, Judith and Craviotto, Eileen (1993). What is meant by quality of teaching? Towards a social constructionist perspective in teacher education. Education Research and Perspective, Vol. 20, pp. 13-24.

Geertz, Clifford (1973). The interpretation of cultures. New York: Basic Books, Inc., Publishers. Geertz, Clifford (1983). Local knowledge. New York: Basic Books.

Glaser, Barney & Strauss, Anselm (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. New York, USA: Aldine de Gruyter, , Walter De Gruyter Inc.

Green, Judith L. (1983) *Research on teaching as a linguistic process: A state of the art*. Review of Research in Education, Vol. 10, pp.151-252.

Green, Judith L. and Dixon, Carol (1993). Talking knowledge into being: discursive and social practices in classrooms. Linguistics and Education, Vol. 5, (3&4), pp. 231-239.

Heras, Ana I. (1993) The Construction of Understanding in a Sixth-Grade Bilingual Classroom. En Linguistics and Education, Vol. 5, Número 3 y 4, pp. 275-299.

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.

Heras, Ana I. y Craviotto, Eileen (2001). *Mediating Different Worlds: Bicultural Students at School*. En Living and Teaching in an Unjust World. New Perspectives on Multicultural Education, Wendy Goodman (compiladora), Portsmouth, NH, Estados Unidos de Norteamérica: Heinemann.

Heras, Ana I. (2002). Identidad y diversidad: el rol de facilitadores interculturales. Ponencia presentada en las VII Jornadas de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu, Argentina.

Heras Ana I., en prensa. Acerca De Las Relaciones Interculturales: Un Presente-Ausente Tenso. A ser publicado en Scripta Ethnológica, Vol. 24, CAEA, Buenos Aires, Argentina.

Heras Ana I. y Holstein Adriana (en prensa). *Herramientas para comprender... Cuadernos*. UNJu

Huneeus, Francisco (1986). Lenguaje, enfermedad y pensamiento. Santiago de Chile, Chile: Editorial Cuatro Vientos.

Hymes, Dell (1972). Models of interaction of language and social life. In Gumperz John and Hymes Dell (Eds.), Directions in sociolinguistics. Holt, Rinehart and Winston.

Hymes, Dell (1974). Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Mehan, Hugh (1979). Learning lessons. Harvard University Press: Cambridge, Mass.

Neufeld, María R. y Thisted, Jens A. (compiladores) (1999). "De eso no se habla...". Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Editorial Eudeba.

Olmos, Héctor A. y Santillán Güemes, Ricardo (2000). Educación en cultura. Ediciones CICCUS: Buenos Aires, Argentina.

Pratt, Marie Louise (1992). Imperial Eyes. London and New York: Routledge.

Rockwell, Elsie (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). México: DIE.

Romaine, S. (1995) (Second edition). Bilingualism. Cambridge, USA: Blackwell.

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 (pp. 63-106). California: Linguistic Minority Research Institute.

Scholes, Robert (1985). Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English. New Haven USA: Yale University.

Souto, Marta (2000). Las formaciones grupales en la escuela. Editorial Paidós Educador.

Spradley, James P. (1980). Participant observation. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Tannen, Deborah (1989). Talking voices. New York: Cambridge University Press.

Tuyay Sabrina, Jennings Louise & Dixon Carol (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.

Watson-Gegeo, Karen (1992). Thick Explanation in the Ethnographic Study of Child Socialization: A Longitudinal Study of the Problem of Schooling for Kwara'ae (Solomon Islands). In Corsaro William and Miller Paul, (Eds.), Interpretive approaches to children's socialization, (pp. 51-66). San Francisco: Jossey-Bass.

NOTAS

1 (CONICET, Universidad Nacional de Jujuy. Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales. Céspedes 3085 (1426) Capital Federal. Correo electrónico: burincom@step.net.ar)

2 Por ejemplo, documentación histórica y sociológica; ver por ejemplo Pratt (1992) para una historia de la perspectiva europea occidental dominante a través de las representaciones escritas entre 1750-1980. Para las humanidades véase por ejemplo Scholes (1985).

3 Se transcribe todo en minúsculas y por unidad de significado basada en la entonación (Gumperz, 1982; Heras, 1995) . Se numera cada unidad de significado y se usan los dos puntos para indicar elongación de la vocal, que en general se usa como recurso fonético para hacer pausas o poner énfasis. También se indica con una barra ascendente la entonación ascendente (ejemplo, pregunta); se indica con comillas simples el discurso citado dentro del

discurso (reporte de discurso de terceros), se usa el guión simple (-) para indicar una interrupción del mismo parlante y el subrayado para indicar énfasis acentuado.

4 Esta es una práctica corriente en Jujuy, heredada desde que se sancionó la primera Ley de Educación Provincial en el siglo XIX (1885). En ella se elide el artículo específico relacionado con la laicidad (se deja la opción de enseñar religión en horas de clase), situación que continuó en el tiempo. Incluso en el día de hoy, al leer detenidamente la Ley provincial, estos aspectos resultan ambiguos y, puede decirse, favorables (desde un punto de vista interpretativo) al vínculo entre la Iglesia Católica y el Estado Provincial en materia de Educación.

Extraído de:

Ciudad Virtual de Antropología y Arqueología es un emprendimiento del Equipo NAYa.

Última modificación de esta página 27/7/09

<http://www.antropologia.com.ar>

<http://www.arqueologia.com.ar>

<http://www.naya.org.ar>