

Las aulas escolares como zonas ambiguas: micro-análisis interaccional sobre percepciones de sí y del otro

ANA INÉS HERAS,* WALDO ERNESTO GUERRERO**

Y RAÚL ALEJANDRO MARTÍNEZ***

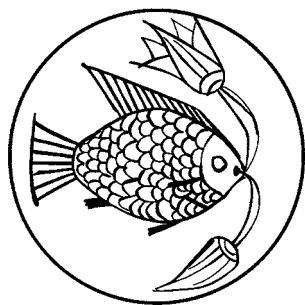
Presentamos un estudio de interacciones en aulas de escuela general básica. Los datos analizados provienen de un trabajo como observadores participantes junto a docentes de una escuela pública argentina para documentar cómo se perciben unos a otros diariamente, quienes comparten el espacio escolar. Nuestro interés general es estudiar las formas cotidianas en que se construye la identidad en el ámbito de la escuela mediante un enfoque combinado de la microetnografía y la sociolingüística interaccional. El análisis evidencia que en las escuelas se desarrollan cantidad de interacciones constructoras de identidad. Estas interacciones tienen la particularidad de estar entrelazadas en secuencias de espacios y tiempos muy veloces, incluso hasta simultáneos. Por esta característica veloz y compleja hemos caracterizado al espacio escolar como plagado de “zonas ambiguas”.

The authors present in this article a study about the classroom interactions in general basic education institutions. The analyzed data come from the work as observing participants with teachers of a public Argentinian school, with as purpose to show the perceptions that people who share the same school space have of themselves and of the other. The overall purpose was to study the daily ways in which identity is built within the school context, starting from a combined microethnographic and interactional sociolinguistic approach. The analysis demonstrates that within schools a lot of identity building interaction are developed, which have as special feature to be interwoven in very fast, and even simultaneous, space and time sequences. This complex and fast characteristic have led us to typify the school space as full of “ambiguous zones”.

Microetnografía / Sociolingüística interaccional / Percepción de sí y del otro / Culturas del aula / Identidad
Microethnography / Interactional sociolinguistics / Perception of oneself and of the other / Classroom culture / Identity

Recibido: 21 de enero de 2005

Aprobado: 30 de agosto de 2005



* CONICET – Instituto de Ciencias Sociales. Universidad Católica de Santiago del Estero, Departamento Académico San Salvador de Jujuy, aninesheras@fibertel.com.ar

** Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Jujuy, guewal@hotmail.com

*** Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Jujuy, alborada@educ.ar

1. En Argentina la escuela general básica (EGB) corresponde a la escolaridad desde los seis años de edad (primer año) hasta los catorce años de edad (novenio año), si el estudiante no repite ningún grado. La EGB más el año de preescolar (cinco años de edad) constituyen la educación obligatoria.

ACERCA DE LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN EL ESPACIO ESCOLAR

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

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

Para efectuar nuestro trabajo nos apoyamos en un corpus teórico documentado empíricamente: estudios desarrollados con orientación micro-etnográfica y de sociolingüística interaccional en diversos contextos educativos (Collins y Green, 1992; Floriani, 1993; Tuyay, Jennings y Dixon, 1995). En esos trabajos los resultados muestran que en las aulas se construyen identidades académicas por medio de las interacciones, tanto entre docentes y alumnos, como entre alumnos. También se evidencia que en los casos en que las formas de enseñar hacen especial hincapié en hacer explícitos los medios y códigos para participar de las actividades de aprendizaje, es posible, para los alumnos, construir identidades académicas no estereotipadas. Por el contrario, se amplían las capacidades de identificarse como alumnos que se

autoperciben competentes en disciplinas escolares diversas (por ejemplo, matemáticas, lenguas, ciencias, artes). En algunos de estos casos documentados, estos conocimientos se producen en aulas donde se usan dos lenguas (por ejemplo, en clases bilingües español-inglés).

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

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

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

En estudios recientes, algunos sociolingüistas (por ejemplo, Cook Gumperz y Gumperz, s/d) han indagado más específicamente acerca de cómo las posiciones y posicionamientos de interacción están, además, influidos por capas de contexto histórico-sociales y políticas acerca de las identidades de los par-

ticipantes. Por su parte, Heras (2005) muestra cómo en el noroeste argentino existe una variedad de interacciones de tinte peyorativo que transcurren entre personas que se autoperciben como étnica y socioeconómicamente distintas, día a día, cara a cara. Estos análisis permiten sostener que la percepción de la diferencia, y por tanto, la construcción de identidades, se estructura alrededor de tramas de poder histórica y sociopolíticamente construidas. Por ejemplo, el color de piel y la clase social (percibida en formas de hablar y vestir) son marcadores de poder que se actualizan en interacciones breves y rápidas, y que remiten a cuestiones que no se verbalizan pero que están presentes (como por ejemplo que “blanco es mejor que mestizo”, que “urbano es mejor que rural”, que “ser del Valle es mejor que ser de la montaña (quebradeño o puneño)”, etcétera).

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

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

ducir y reforzar estas clasificaciones, o bien generan intentos de resistencia y modificación.

Nuestro marco de generación y análisis de datos se construye sobre los estudios y referentes teóricos mencionados. Partimos entonces de afirmar que los participantes en el espacio escolar desarrollan su vida cotidiana en las aulas y espacios escolares (patio, entrada y salida de la escuela, salidas de campo, etc.) tomando en cuenta quiénes son —según sus autopercepciones— y quiénes son los demás —según las autopercepciones de los demás pero también según las percepciones de los otros—. Estos procesos interactivos pueden analizarse tomando en cuenta que transcurren en dos dimensiones, percibidas y actuadas en forma simultánea por los participantes: la posición y el posicionamiento de interacción. La primera se refiere a la posición institucionalmente sancionada (p. ej., alumnos, docentes, directivos, ayudantes de aula, docentes especiales, familias, etc.) y el posicionamiento de interacción se refiere a cómo toman cuerpo, en situaciones concretas, esas posiciones. Por ejemplo, en formas específicas de ser alumnos, docentes, directivos, familias, etc. Identificar que los participantes del espacio escolar se relacionan y perciben entre sí mediante estas dos dimensiones simultáneamente nos permite enfocarnos en los intercambios y tomar en cuenta que los actores sociales no actúan solamente como “docentes” o como “alumnos”, sino como docentes o alumnos que están en ciertos contextos y situaciones, y que permanentemente se recuerdan entre sí que están allí siendo percibidos de maneras específicas. A partir de cómo tome cuerpo este juego de posición y posicionamiento se irán construyendo modos de actuar y de percibir con menor o mayor movilidad interaccional entre los participantes (por ejemplo, con respecto a la percepción de la identidad, modos más cercanos a los prejuicios o estereotipos, o modos más flexibles).

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

CONTEXTO Y RELACIÓN CON EL ENFOQUE ETNOGRÁFICO Y SOCIOLINGÜÍSTICO EN ESTA INVESTIGACIÓN

El trabajo para este artículo forma parte de una experiencia iniciada en julio del año 2001 en la localidad de Palpalá, provincia de Jujuy, Argentina, cuando se propuso a docentes y directivos de una escuela de educación general básica desarrollar obser-

vación participante y entrevistas con enfoque etnográfico a fin de documentar las interacciones de la vida cotidiana y analizarlas desde el punto de vista de la comprensión de la diversidad cultural en la escuela. También se propuso trabajar en encuentros-taller con familias de los alumnos. Estas orientaciones iniciales sirvieron de marco para plantear un diseño que tomó en cuenta, además, el enfoque de la investigación-acción, según había sido usado por Heras en otras ocasiones y en colaboración con actores sociales diversos: docentes, familias, comunidad, estudiantes de grado y posgrado, etc. (véase Craviotto, Heras y Espíndola, 1999, y Heras, 1999).

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

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

Así, es posible documentar qué oportunidades de aprendizaje se presentan en las aulas, es decir, qué es (o qué no es) posible *versus* analizar qué “debería haber sucedido”. El colectivo de autoras del Santa Barbara Classroom Discourse Group (SBCDG)

nos brinda un marco metodológico pertinente, ya que se refieren a la combinación de etnografía y sociolingüística, en su vertiente microsocia, como herramientas para interpretar qué es o no posible en determinadas situaciones (SBCDG, 1992 y 1995). Este colectivo de investigación usa una serie de preguntas microanalíticas, tanto durante el trabajo de campo como en las sucesivas etapas de análisis. Estas preguntas son: “¿Quién dice y hace qué? ¿Con quién (o contra quién)? ¿Por qué y para qué (con qué propósito, explícito o implícito)? ¿Con qué resultados?”.

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

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

Pasos de análisis con el material generado

Con el material recopilado en terreno en cuadernos manuscritos de campo, y en otros soportes (audio y videgrabaciones ocasionalmente, por ejemplo), se confeccionaron notas semanales en formato digital, que se fueron compartiendo con otros miembros del equipo de investigación. Elegimos como técnica de trabajo que los observadores participantes compartiéramos los datos generados en las diferentes aulas por correo electrónico y

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

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

4. La metodología de generación de datos y análisis de los mismos que se usó puso en crisis, en algunos momentos de nuestro trabajo conjunto, los presupuestos ideológicos

en forma presencial para ir discutiendo algunos de los resultados al mismo tiempo que los íbamos generando.² Con este corpus de datos se confeccionaron luego cuadernillos impresos, sobre los que se trabajó en el análisis. Se agregaron a estos datos otros como por ejemplo entrevistas audio y videograbadas; fotos; fotocopias de producciones de aula y de producciones de las docentes. Además, se iban compartiendo algunas de las ideas y preguntas que surgían del trabajo de campo con las docentes y familias, ya sea en conversaciones o por medio de cartas o escritos. Al comenzar el trabajo de campo, hubo modificaciones en las tareas que asumió cada observador y así algunos salieron del campo del aula y afectuaron entrevistas y observaciones en la comunidad que rodea la escuela (un barrio específico de la localidad de Palpalá).

Por el enfoque elegido, durante los meses de observación, y también más adelante, docentes y familias fueron realizando sus preguntas o sugerencias acerca del trabajo en diversos formatos y situaciones: entrevistas y talleres; conversaciones espontáneas; conversaciones que surgían por situaciones específicas, etc. De esta manera, hubo múltiples modos de circulación de la información. Aunque al principio las docentes o el personal de dirección no pedían ver las notas, de todos modos las hacíamos circular y el comentario (de las docentes) era que “les servía haberlas visto”. Más adelante, comenzaron a pedir las en forma sistemática (e incluso a reclamarlas en una ocasión donde, por decisión unilateral de una persona, las notas no llegaron a destino en tiempo y forma). Se explicó a las docentes que nosotros habríamos de tener reuniones e intercambios y que, como fruto de ellas, se prepararían informes parciales para que su lectura resultara más amena. Cuando se confeccionaron informes, se propuso tomar este material en dos ocasiones en reuniones con el equipo docente; sin embargo, en ambas ocasiones las docentes dijeron que preferían realizarlo en otro momento, ya que muchas de ellas no habían tenido oportunidad de leer los informes (a pesar de que éstos se habían enviado con tiempo).³ En otro caso, cuando se sugirió hacer un encuentro masivo de docentes y familias para trabajar sobre estos temas, el equipo docente eligió no realizarlo. No hemos ahondado en las razones por las cuales esto sucedió y permanece como otra línea de trabajo posible que se abre a partir de las acciones de la investigación.⁴

Es decir, una forma en que se procedía a la acción desde la investigación era hacer circular los interrogantes generados por distintos participantes del proyecto a los otros participantes, y proponerlos como ejes de reflexión que exigían, al menos, tener

en cuenta que se estaban formulando estas preguntas. Para otros participantes no solamente sirvió para tener en cuenta las preguntas sino para efectuar, por decisión propia, cambios en sus diseños curriculares de aula.

Mapeo como técnica de análisis

Una vez que terminamos la etapa de trabajo en la escuela dimos otros pasos de análisis (durante el mes siguiente fuera del campo de trabajo). Primero se utilizó para cada corpus de aula una técnica de mapeo de datos etnográficos que consiste en armar esquemas acerca del material recolectado, con el fin de identificar aquellas interacciones en las que se desea profundizar para estudiar los significados generados en esos espacios de interacción (véase SBCDG 1992 y 1995; Heras, 1995). El mapeo se construyó en torno al eje específico de “percepciones de sí y de los otros” (el tema general de la documentación) y para ello se tomaron las percepciones entre alumnos, entre docentes y alumnos, entre docentes y etnógrafos, y entre alumnos y etnógrafos. Tomando el ejemplo de la percepción de alumnos entre sí, se elaboró un registro detallado. El cuadro 1 es un ejemplo de este tipo de mapeo.

y religiosos de algunas docentes. Esto generó, en algunos casos específicos, resistencias a continuar indagando algunos aspectos destacados y/o a realizar actividades abiertas en la escuela.

CUADRO 1 • Mapeo de aula de escuela general básica, agosto-noviembre 2002															
Ejes	Obs1	Obs2	Obs3	Obs4	Obs5	Obs6	Obs7	Obs8	Obs9	Obs10	Obs11	Obs12	Obs13	Obs14	Obs15
	14/08/02	21/08/02	28/08/02	04/09/02	18/09/02	09/10/02	15/10/02	22/10/02	23/09/02	30/10/02	12/11/02	13/11/02	19/11/02	20/11/02	27/11/02
	2	2	2		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Alumnos entre sí: situaciones tensas															
	x	xx	xxxxxx	xxxx	xxxxx	xxxxxx	xxxxx	xx	xxx	xxx		xxxxxx		xxx	
Alumnos entre sí: situaciones armónicas															
	x	xx	xxxx	xxxxxxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxxx	xxxxx	x	xxxxxx	x	xxxxxx	xxx
Alumnos entre sí: situaciones indefinidas															
	x	x	xx	xxx		x	x		xxx	xxxxx	x	xxxxx		xx	x

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

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

Luego se efectuaron mapeos específicos para un análisis e interpretación de acuerdo con los datos emergentes en cada situación. Como herramienta de método, estos mapeos permiten analizar detalladamente las situaciones que se presentan mostrando la variedad y simultaneidad de microinteracciones, y observar en detalle la complejidad de las relaciones en el aula. Asimismo, permiten confirmar que los participantes están permanentemente desarrollando formas de autorreconocimiento, en virtud de que se relacionan con —y perciben a— las personas con quienes comparten la tarea.

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

Como se aprecia en este muestreo mínimo, las formas de percibirse unos a otros manifiestan que por ejemplo, un mismo apelativo (lexema “negro”) puede ser usado tanto en forma tensa y peyorativa (como en el ejemplo de “pizarrón” más adelante u

CUADRO 2 • Mapeo de identificación de situaciones a través de registro sintético de emergentes

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

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

otros ejemplos de nuestras notas donde una niña es insultada por otro niño con el apelativo “¡Negra!”) como en forma de camaradería y reconocimiento mutuo de una forma cariñosa de autodenominarse dos personas que se autoadscriben a un grupo como camaradas (en el ejemplo de camaradería más arriba, “Negro tal” o “Negro cual” entre dos niños amigos). Este tipo de distinciones entre los significados posibles de un mismo lexema nos alerta acerca de la necesidad de análisis que recojan los términos que usan los participantes en sus significados contextuales y en los papeles y relaciones establecidos por ellos en sus intercambios cotidianos.

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

Registros narrativos (notas de campo). En esta presentación analizaremos extractos de tres de las aulas durante el primero y segundo días de observación.⁵ La intención, al mostrar material de los primeros días, es hacer hincapié en el hecho de que se presentan múltiples instancias donde se hacen explícitas —de formas más o menos veladas o de formas totalmente abiertas, según el caso— las percepciones de estudiantes y docentes acerca de los otros con quienes comparten el espacio y la tarea del aula.

Queremos señalar que en las presentaciones del equipo de observación se indicó en forma general a los alumnos que compartiríamos su tiempo de aula para aprender acerca de qué hacían. No suponemos que nada de lo dicho, por su carácter general, haya realmente influido en que se identifique como específico por parte de los alumnos nuestro interés de observar las interacciones con respecto a sus percepciones de uno y otro, o de una y otra, al menos durante el primer mes de trabajo de campo. Esta temática se fue haciendo explícita luego, ya que al analizar en el equipo de trabajo los temas emergentes, se fueron

compartiendo ideas, preguntas e impresiones con los alumnos, familias, docentes y directivos. Cabe señalar que, como el trabajo de campo se extendió durante varios meses, tuvimos oportunidad de corroborar y complementar nuestras primeras observaciones a lo largo de este periodo (esto se muestra por ejemplo en el cuadro 1).

Mostrar las notas generadas en el trabajo de campo permite una recuperación detallada de los modos interactivos en que se construye el tejido social y refuerza la idea de que la descripción densa es tanto una técnica de documentación cuanto un método de análisis, como se indicó más arriba. Sostenemos que ésta es una práctica importante en el tipo de enfoque desde el cual trabajamos, aunque puede resultar en secciones largas de presentación de datos. Para resolver la tensión que pueda presentarse a lectores no acostumbrados a la incorporación del registro etnográfico en el cuerpo del artículo académico, se ha decidido adjuntar estas notas en forma de anexo (véase Anexo al final de este trabajo).

PRESENTACIÓN DEL ANÁLISIS

El análisis que se presenta aquí se ha elaborado a partir de otros recientemente realizados (Heras et al., 2004). Tomamos el concepto de zonas ambiguas⁶ como referente teórico-metodológico, haciendo hincapié en analizar las interacciones que denoten percepción de sí y de los otros con quienes se convive en el aula. Elegimos el concepto de zonas ambiguas para resaltar un aspecto identificado en forma reiterada: los participantes definen sus posicionamientos de interacción a partir de que negocian sus papeles y relaciones en situaciones que ocurren simultáneamente o en extrema velocidad, de modo tal que comienzan y concluyen sin necesariamente tener una sola lectura. Así, estas situaciones se caracterizan por no tener resultados “simples” o “unívocos” y por tanto puede caracterizarse el espacio del aula como plagado de zonas ambiguas.

Este marco nos ha permitido identificar que si bien existen clasificaciones producidas en dimensiones macro y mesosocial que operan como un contexto de interpretación para los participantes de cualquier sistema social, también, y casi paradójicamente, tales clasificaciones se actualizan y modifican en forma permanente, cotidiana, en el minuto a minuto y en el cara a cara de las relaciones entre los participantes. A partir de nuestro análisis, sostenemos que en el aula tienen lugar diálogos e intercambios paralingüísticos (basados en códigos ornamentales,

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

proxémicos y kinésicos) que colocan al otro en lugares estigmatizados; éstas son situaciones de franca tensión. A su vez, el otro así percibido puede —o no— interactuar aceptando el lugar donde es colocado. Pero también se desarrollan simultáneamente, o con diferencias de segundos, situaciones donde un mismo participante puede interactuar en forma armónica y tensa con sus pares. Todas estas interlocuciones son interaccionales: son posicionamientos que pueden modificarse, o no, en interacción. Desde esta perspectiva, la categoría de zonas ambiguas para describir las aulas escolares nos permite destacar que la participación en ellas requiere que los participantes puedan leer códigos comunicacionales variados y diversos registros en forma veloz.

Retomando aquí las preguntas orientadoras del análisis (véase página 54), a continuación proponemos algunas interpretaciones.

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

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

En los datos analizados, las interacciones donde se hacía explícita la percepción de sí y del otro tomaban en cuenta el aspecto físico y el género, en forma recurrente. Durante nuestra estadía continuada en las aulas, y mediante nuestros registros de observación, documentamos que también la condición económico-social y la pertenencia a grupos (intra y extraescolares) son atributos alrededor de los cuales se organiza la identidad y la per-

cepción de la misma (autopercepción y percepción por parte del resto), es decir entre alumnos y alumnas entre sí y entre docentes y alumnos o alumnas.

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

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

Asimismo, ciertas otras características que se asocian con actitudes femeninas de protección son vistas como pasibles de burla o de insulto (como cuando en nuestras notas documentamos la burla hacia una niña por tener conductas maternas con un muñeco, o cuando entre niños de seis y siete años se denominan entre ellos “marica” por rasgos o conductas asociadas a lo femenino). El poder del insulto reside en que si alguien lo dice, y lo hace en forma pública, está ubicando a otro o a otra en un lugar y situación desde la perspectiva del enunciante. El que es nominado de esa forma resistirá (o no) esa nominación pero al recibirla se verá obligado a posicionarse de algún modo; a responder, a ignorar, o “subir la apuesta” (por ejemplo, el caso del intercambio alrededor del préstamo del osito y la burla a

“miren a la mamá” que se contesta con un “muérete” [“morite”, en el original]). En este sentido, este tipo de relaciones semánticas entre masculinidad e insulto va abonando un cierto tipo de identidad que tiende a fijarse como estable y que parece entenderse de dos formas concurrentes: se es más masculino si se puede uno burlar de otro con sagacidad, perspicacia y hasta sarcasmo, lo cual implica que la posibilidad de construir y usar con competencia acervos ricos y variados de lenguaje en distintos registros de habla (coloquial hacia un par; coloquial hacia un adulto; académico hacia un adulto docente, por ejemplo) otorga poder de unos sobre otros en el espacio de la escuela, como vimos en los ejemplos presentados en el cuadro 2.

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

Por lo dicho, en el espacio escolar que analizamos aquí, es dado suponer que la competencia comunicativa (Hymes, 1972; 1974) y lo que podríamos llamar competencia kinésica, extendiendo la noción de Hymes a otros aspectos de la interacción, en este caso, el uso del cuerpo, son campos de práctica social sobre los que se construyen relaciones de diferenciación social, por un lado. Pero, por otro, son también, paradójicamente, sobre los que pueden construirse (y de hecho se construyen) relaciones de simetría y solidaridad.

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

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

El análisis de estas acciones sociales —ejercidas mediante el lenguaje en sentido amplio —nos permite también afirmar que el discurso es acción social y que las tramas de posicionamiento interaccional son, en definitiva, tramas discursivas, con repertorios compartidos, mecanismos específicos de construcción de esos discursos y referencias o imágenes que provocan sentidos (comparaciones, imágenes visuales, prosodias y ritmos determinados mediante las entonaciones, etc.). El discurso recabado expresa adscripciones a grupos, sea por autoafirmación de la identidad, sea por diferenciación expresa con respecto a la identidad de los otros: en definitiva, mediante la percepción de sí y del otro se construye la identidad. Cuando un alumno llama a otro “negro” en tono de camaradería (nominación por adscripción positiva) está señalando que él tiene la posibilidad, el permiso y el reconocimiento de usar un término que, en otro contexto, quiere decir otra cosa: está señalando que se autopercibe como un par de otro en virtud de señalar un rasgo fenotípico y asociado con pertenencia étnico-cultural y sociocultural en Argentina. Parte de saber que el otro va a aceptar esa adscripción y a reconocerse en ella. Ahora bien, si otro lo llamase negro o pizarrón, como vimos en los ejemplos, se rompe el lazo implícito que los participantes conocen y respetan (quién puede decir qué, a quién, en qué momento y con qué resultados). Si se busca no respetar estos códigos, es para provocar un insulto. En este segundo caso, se interpreta como un insulto racista; no así en el primero. El mismo lexema puede o no ser un insulto racista: esta convivencia de sentidos, en situaciones muchas veces veloces y llenas de ambigüedades, caracteriza la vida de la escuela. Sostenemos que es importante para quienes conviven en los espacios escolares analizar cómo éstos son los códigos que se

generan: la interpretación de los mismos permite potencialmente un cambio (su silencio y aceptación implícita genera, por el contrario, tensiones continuas y latentes; esto ha sido investigado en éste y otros contextos escolares; véase, por ejemplo, Heras, 2005; Heras, 2002).

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

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

Lo que resulta destacable a los ojos de un observador externo es que se elige no mostrar este tipo de conductas al espacio público (si bien son observadas por el etnógrafo porque está presente precisamente como testigo de lo que ocurre, pero no se lo toma como “audiencia o público” estrictamente en estos casos). Son ejemplos de este tipo el préstamo de muñecos, de elementos de uso necesario en el aula (sacapuntas, lápices, hojas), de conversaciones sobre gustos, de ayudas sobre contenido académico aunque no se soliciten, entre otros. El hecho de que estas conductas se mantengan más bien ocultas, y de que predominen las de signo contrario en el espacio público, es, en sí mismo, una característica cultural del espacio social escolar. Pero remeda,

además, lo proyectado en espacios sociales ampliados, sean éstos medios de comunicación masiva o interacciones en el mundo público de los adultos.

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

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

cualquier espacio interactivo, y que en las aulas y escuelas existe una velocidad en las interacciones que generan textos y contextos difíciles de interpretar, incluso para sus participantes, por el grado de ambigüedad que producen.

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

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

Concluimos que en las aulas se generan códigos culturales aceptados como pauta normal de interacción, tanto que no se toman como dato. Sin embargo, como se indicó, es corriente que en entrevistas con docentes, con alumnos y familias, y en reflexión sobre estos procesos, se piense en voz alta acerca de los efectos que generan como poco adecuados, o difíciles y molestos. En estas situaciones de entrevista suele elaborarse la explicación de que estas actitudes provienen “de otro lado” (p. ej., la casa, el barrio, la escuela anterior, los medios masivos de comunicación). Por tanto, se las ve como exogeneradas. Si bien, por el análisis presentado, es posible tomar ésta como una explicación al menos parcialmente válida, este análisis permite, al mismo tiempo, preguntarse de qué modos podrían docentes y alumnos intervenir sobre estas pautas de interacción (si se las reconociera como presentes en sus interacciones cotidianas y como material de análisis y trabajo posible). En el caso de esta investigación, si bien al principio algunas docentes pensaban que las familias no estarían muy interesadas en estos temas, y consideraban que las conductas de los alumnos y alumnas en clase tenían que ver con situaciones sociales no generadas en la escuela misma, ocurrió que las familias convocadas participaron activamente en talleres de discusión, generando también en esas

instancias conocimiento para orientar nuestros análisis. Algunas de las preguntas que plantearon las familias fueron: ¿por qué en la escuela muchas veces hay discriminación, ya sea de parte de los docentes como de parte de otras familias y otros chicos?, ¿qué se hace en la escuela para que esto no suceda?, ¿por qué en la escuela solamente algunas docentes trabajan prestando atención a las culturas de los chicos? ¿cómo se puede enterar la escuela de que nuestras ideas religiosas no son las del común de las otras familias? (esta pregunta surgió de familias que no profesan la religión católica, que es la dominante en esta población escolar y cuyos comentarios tenían origen en que en la escuela se lleva a cabo una oración católica cada día al iniciar la jornada), ¿de qué manera se puede transmitir a los chicos y a las maestras las ideas que cada familia tiene acerca de su cultura para que a la vez podamos los padres y madres aprender acerca de otras culturas? Estas preguntas se fueron incluyendo en los talleres con docentes, en algunas conversaciones y entrevistas, y en algunas reuniones de trabajo pedagógico y de planificación que varias de las docentes mantuvieron con una de las autoras (Heras).

CONCLUSIONES Y CONTINUIDADES POSIBLES

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

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

las investigaciones más relevantes a nivel internacional sobre los fenómenos de violencia en la escuela y la aparición de nuevas manifestaciones de la misma dan cuenta de que ésta sólo puede ser comprendida en el

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

Este marco de interpretación de las conductas escolares en contextos más generales nos indica que la lectura del fenómeno microsocioal debe relacionarse con situaciones exogeneradas, es decir, no producidas solamente por o en los participantes del espacio escolar *ex nihilo*. Esta perspectiva permite entender que los medios masivos, que son un texto de referencia permanente en las interacciones analizadas en este artículo, también se relacionan con contextos sociales amplios. Nos permite, además, reflexionar acerca de que una política educativa que tome en cuenta seriamente que en las escuelas se generan de modo permanente interacciones sobre las que se asienta la construcción de la identidad, debería tomar en cuenta también cuáles son las políticas de comunicación vigentes.

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

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

ANEXO: LO OBSERVADO SEGÚN NUESTRAS NOTAS

Aula de tercer grado. Primer día en que este observador está en esta aula, es el 14 de agosto de 2002. La maestra comienza la clase preguntando por un verso que los chicos debían estudiar para ese día. Me llama la atención una niña que se sienta en la fila del medio, en el último asiento. Está sola, aparenta tener más edad que los otros niños, tanto en su rostro como en su altura. Ella es Nadia. Más adelante la docente me comentaría que esa niña efectivamente era más grande que el resto del curso, que había repetido dos veces el mismo grado, “la estamos recuperando de a poco, ahora demuestra más interés en las cosas” me dice la maestra. Esta niña es callada y cuando le toca participar lo hace con voz casi inaudible. Las niñas que se sientan adelante conversan con ella y se prestan algunos elementos. En la tercera fila, en el primer banco se encuentra Gustavo, un niño muy activo, que realiza su trabajo de clase y se fija en los trabajos de los demás niños, conversa cuando la maestra pide silencio o atención a algún niño, realiza sugerencias a la maestra para realizar las actividades, aparte camina por toda el aula. En un momento dado, luego de estar yo casi dos horas en el aula, se acerca y me pregunta: “profesor, ¿qué hace?”, le explico que debo escribir lo que veo, luego me pregunta: “¿dónde trabaja?”, le digo que estoy en la universidad, que estudio en la facultad, y me responde: “¿todavía está en la facultad?”, le respondo que sí y exclama: “¡ahhh!”. Luego se dirige a su banco para traer su carpeta de dibujo y me pregunta: “¿De qué cuadro es?”, le digo que del River y él me muestra su carpeta donde hay un trabajo en papel crepé: es el escudo del River Plate y agrega “yo también, mire”, le digo: “qué bien” y el niño mostrando su trabajo a sus compañeros se dirige a su banco. Detrás de Gustavo se sienta una niña con ciertas capacidades diferentes,

“viene del colegio especial Juan Pablo II; tenemos un convenio con el colegio, ellos dicen que puede estar aquí, y está bien, anda bien”. Ella es Celia; “Celia y Nadia son los dos únicos casos especiales, los demás son normales” me comenta la maestra.

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

Extracto de notas de aula de quinto grado, 29 de agosto de 2002. Es la segunda observación de este estudiante universitario en esta aula. Al entrar veo que un alumno se levanta y pide una cuchillita a su compañera para afilar su lápiz, diciendo: “prestame tu cuchillita”; va y afila el lápiz y luego devuelve la cuchillita. Mientras, la maestra pasea por entre los bancos [los alumnos están trabajando cada uno en su carpeta] y se para frente a un alumno y exclama: “Aahhá, ¿y la tabla?”, se refiere a que este alumno parece no saber la tabla de multiplicar. Otro alumno casi salta de su banco para decir: “¡Yo le digo, señorita!”. Noto que, mientras, otra alumna, Elena, mueve su cabeza, como diciéndose a sí misma: “No me sale, no es así”. Estuve observando que ella tenía dificultades para resolver los ejercicios según los procedimientos que se habían explicado. A todo esto, mientras casi todos los alumnos seguían resolviendo las operaciones matemáticas, otro alumno, Pedro, le dice a la maestra: “Ella me arrugó la hojas de la carpeta”. Lo dice por Marta [alumna] y ahí noto que mientras el resto de los alumnos resolvían sus operaciones, estos alumnos estaban peleando. La maestra responde con una pregunta: “¿Dónde te voy a asignar, Pedro?” (que en realidad no es una pregunta sino una forma de regañarlo) y agrega: “Las chicas, también dejen de molestar”. Veo que otro alumno, Jaime, le dice a Marta [la que le había arrugado las hojas a Pedro]:

“¡Chilindrina!” en voz francamente de insulto, porque el tono es ofensivo y se vuelve a otro alumno que se llama Julio y también le pone a él otro sobrenombre surgido de un personaje televisivo del Chavo del ocho, le dice: “¡Señor Barriga!”. Estos episodios suceden mientras la maestra está alejándose y ya está con los alumnos de la primera fila. Esteban entabla diálogo conmigo y me pregunta por mi compañera de la facultad que estaba asignada a observar conmigo en esta aula; yo le comento que ella está enferma. Interviene en nuestra conversación otro alumno, Sergio, y me dice: “¿Cómo te llamas vos?”. Y otro alumno, Alejandro, en vez de dejarme responder a mí, dice enseguida: “Guido Kaska”, por un actor de televisión que algunas veces trabajó en Polémica en el bar con Sofovich y es exageradamente amanerado. Deduzco que Alejandro estaba previamente escuchando lo que yo hablaba con Sergio; este último continúa su diálogo conmigo y me comenta que se cambió de banco y casi al mismo tiempo la maestra nos dice: “¡Bueno, mucha charla ahí!”. De todos modos, Jaime [el mismo que antes había apodado a los otros Chilindrina y Señor Barriga] me comenta que a otro alumno, a Nacho, le dicen “Chicha” y entonces interviene Sergio y me dice que “antes a Nacho le decían Chicho y Mencho” (otros personajes del Chavo del ocho). La maestra llama al pizarrón a quien le habían puesto el sobrenombre de Señor Barriga antes, pero se lo ve confundido y sus compañeros le dictan cosas. Wence no se está portando bien y la maestra, en tono de broma, va y simula que le tira de las orejas y en ese mismo acto dice que “él [refiriéndose a mí] también corrige”, con lo cual yo, que me había desplazado hacia la izquierda y al final, veo que de pronto varios alumnos se acercan como un pelotón de soldados a mí, luego que la maestra dio aparentemente una orden, es decir, si bien se enunció como una afirmación [“él también corrige”] parece que en realidad quería decir: “Vayan a que él también los corrija, ¡ahora!”. Los alumnos que vinieron eran cinco, todos varones, y todos ellos dicen al mismo tiempo: “Corríjame profesor a mí”. Yo digo: “Bueno, vamos de uno y le ayudo a todos, ¿sí?”. Pensando sobre todas estas cosas que observé comprendí que mucho de lo que pasaba entre los chicos era que querían probarse unos a otros sus respectivos lugares en las relaciones que establecían, y esos lugares estaban referenciados a quién era “más bocho o más burro” [expresiones que ellos usan], quién le puede decir qué tipo de cosas a que otro [ejemplo, sobrenombres en tono ofensivo o sobrenombres en tono de complicidad], etcétera.

Notas de campo aula de séptimo grado del turno vespertino, lunes 12 de agosto de 2002. Primera observación. Docente de Lengua (maestra) y 20 alumnos (ese día asistieron a clases los 20 alumnos: 9 varones y 11 mujeres). Horario de entrada: 14:05 h. Al entrar me

saludan, me pide la maestra que me presente; lo hago brevemente. A poco de entrar, la maestra dice una consigna en voz alta que aparentemente estaba repitiendo: leer las correspondencias que les habían llegado desde Neuquén (que está a unos 2000 km de Jujuy) y contestar. Ya había repartido las cartas, que no todos los alumnos tenían, y por ende quienes no tenían correspondencia, no hacían nada. Aunque la maestra les dijo que quienes no tenían correspondencia podían revisar sus carpetas, los chicos directamente no hacían nada.

Anoté el siguiente diálogo [le puse de título “Cacerolazo” para acordarme después]:

(M): —¿Quién le va a escribir a Raúl?

Al parecer nadie quería contestar la carta de Raúl (alumno de Neuquén. Después supe que ese chico tenía capacidades diferentes, así me lo dijo la maestra, y aparentemente ninguno de los chicos de Jujuy quería interactuar con él por carta).

Silencio de los chicos y chicas.

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

Alumnos: (Risas de todos).

Luis: —¡Cacerolazo!

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

Cristián: —Señorita, no me dejan escribir.

Entonces intervino la maestra, pidiéndole la parte de la carta para Luis, de forma calmada y hablando gravemente. Cristián cedió la parte de la carta. Pero Cristián quiso continuar con la discusión. Intervino la maestra y le dijo que se callara. En el momento en que estaban trabajando los que tenían correspondencia, noté que estaban afirmados en los bancos, apoyando los codos, tomándose la cabeza, semiacostados en la mesa. Un alumno se acercó a ver lo que estaba haciendo la maestra. Ella le dijo: “Acá no venga a mirar lo que no le interesa”. Y agregó: “Nelson, hacé lo tuyo hijito, así se concentran; así no van a repetir”.

Entretanto le pregunté a Cristián, que estaba sentado al lado mío, si le gustaba lo que le escribieron. “Más o menos”, dijo, y con los gestos me dio a entender que no le gustó tanto.

Después de haber pasado cinco minutos del hecho anterior (“Cacerolazo”) sucedió algo pero no escuché bien cómo se inició. Sí escuché que la maestra decía: “Luis, qué pasa; no empecé a ofen-

der". Y agregó que [él] está pensando mucho en las mujeres nada más. En el mismo momento aprovecha la situación Cristián y dice: "Ése piensa en las mujeres nada más". Luis hace la réplica, diciendo: "¡Claro!, no como a vos, te gustan los hombres más que las mujeres...". Y todos rieron al escuchar eso. Tuvo que intervenir la maestra para detenerlos.

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

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

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

"Saber que se puede/ Querer que se pueda/ Quitarse los miedos/ Sacarlos afuera/ Pintarse la cara/ Color esperanza/ Mirar al futuro/ Con el corazón..."

El maestro inició cantando solo, luego pidió a los alumnos lo acompañasen con el estribillo. Las primeras veces nadie acompañó

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

Entonces una chica dijo: "Los alumnos del otro grado son sinvergüenzas". Todos los otros alumnos se rieron. Cuando terminó de cantar la tercera vez, dijo el maestro: "¡Muy bien!, cuando tenga un velorio los voy a invitar a ustedes, a todos", y todos se quedaron callados.

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

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

Pasó luego a hablar de Madre Teresa de Calcuta: "¿Quién conoce a Madre Teresa de Calcuta?"

Silencio de alumnos y alumnas.

Sigue el maestro: "Madre Teresa de Calcuta fue yugoslava. ¿Conocen la historia de Calcuta? ¿Vieron el dolor que tienen los pobres? ¿La conocen ustedes, la historia de Calcuta?". Todos los alumnos que al parecer estaban interesados contestaron que no conocían la historia de Calcuta y otros no dijeron nada. "Madre Teresa de Calcuta pertenecía a una clase aristocrática, es decir que era rica. En su época de estudiante, tomó un tren equivocado. Ese mismo tren la llevó a donde estaban todos los pobres. Cuando se bajó del tren, se dio cuenta de que estaba perdida e intentando buscar el tren de regreso. Se topó con un mundo que ella no conocía: el mundo de los pobres. Se encuentra con un hombre que estaba agonizando y qué murió en sus brazos. Desde ese día, Teresa dedica todo su tiempo a los pobres. ¿Vieron que Mayra [alumna del aula] tiene cualidades! [Todos la miran.] Quién sabe, el día de mañana pueda ser la señora que hizo esto. Esto es tener esperanza".

Silencio de alumnos y alumna.

"¿Se acuerdan, el año pasado en la exposición de ética ciudadana?" Los alumnos responden: "¡No!" [Al parecer no se acordaban de tal acontecimiento.]. "¡Uhh!, ustedes tienen memoria de medio año. Se olvidan de todo, ustedes". Los alumnos rien. "¿Se

acuerdan que los chicos de sexto grado hicieron como tres cuadros de figuras de personas ejemplares? Mayra, ¿has participado en la exposición de Ética ciudadana?"

Mayra: —No...

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

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

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

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

(M): —Bueno.

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

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

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

El maestro tuvo que amenazar a los alumnos para que éstos cantaran. De igual forma los alumnos que estaban sentados atrás no cantaron. Yo también canté el estribillo.

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

En esta clase la tarea consistió en hacer una máscara. Los instrumentos que se utilizan son papel común, lavandina [cloro], harina y agua.

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

Comencé a relacionarme con los alumnos. El primer contacto fue con Cristián; luego con Luis, Ariel, que no demostraban miedo al

conversar conmigo, pero otros alumnos demostraron resistencia para conversar. Yo me acercaba, rápidamente me miraban y se iban, no querían hablar.

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

REFERENCIAS

- AMOSY, R. y Herschberg Pierrot, A. (2001), *Estereotipos y clichés*, Buenos Aires, Eudeba.
- BIXIO, B. (2001), "Los espacios de la exclusión en la Córdoba del Tucumán", en *Anuario*, año 1, núm. 1, Córdoba, Centro de Estudios Históricos profesor Carlos Segreti, pp. 15-38.
- BOURDIEU P. (1994), *Language and symbolic power*, Cambridge, Harvard University Press.
- BURIN, D., W. Guerrero y A. I. Heras (2004), "Documentación en video en el marco del programa Todos pueden aprender, en 10 escuelas con población escolar en situación de pobreza e indigencia del noreste y noroeste argentino", financiado por UNICEF, Argentina, y realizado por la Asociación Civil Educación para Todos.
- COOK Gumperz, J. y J. Gumperz (s/d), "Treacherous words: gender and power in academic assessment" en <http://www.liso.ucsb.edu/Readings/gumperz1.pdf>, University of California, Santa Barbara y Berkeley.
- COLLINS, E. y J. Green (1992), "Learning in classroom settings: making or breaking a culture", en H. Marshall (ed.), *Redefining student learning*, Nueva Jersey, Ablex Publishing, pp. 59-86.
- GRAVIOTTO, E., A.I. Heras y J. Espíndola (1999), "Cultures of the fourth grade classroom- pedagogical decisions as a result of teacher-researcher collaboration", en National Council of Teachers of English, *Primary voices*, NCTE.
- DÍAZ, R. (2001), *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- ERICKSON, F. (1992), "Ethnographic microanalysis of interaction", en M. Le Compte, W. Millroy y J. Preissle (eds.), *The handbook of qualitative research in education*, San Diego, Academic Press, pp. 210 - 225.
- FLORIANI, A. (1993), "Negotiating what counts: roles and relationships, text and context, content and meaning", en *Linguistics and Education*, núm. 5, pp. 241-273.
- FRÁNQUIZ, M. (1999), "Learning in the transformational space: struggling with powerful ideas", en *Journal of Classroom Interaction*, vol. 34, núm. 2, Texas, University of Houston.
- FOCAULT, M. (1996), *Genealogía del racismo*, La Plata, Buenos Aires, Altamira.
- GEERTZ, C. (1983), *Local knowledge*, Nueva York, Basic Books.
- (1973), *The interpretation of cultures*, Nueva York, Basic Books.
- GOFFMAN, E. (1959), *The presentation of self in everyday life*, Nueva York, Anchor Books Double Day.
- GOFFMAN, E. (1963), *Stigma. notes on the management of spoiled identity*, Nueva Jersey, Prentice Hall.
- GUMPERZ, J. J. (1982), *Discourse strategies*, Nueva York, Cambridge University Press.
- HERAS Monner Sans, A. I. (2005), "Marcadores de valor y disvalor en situaciones de contacto sociocultural: percepción y expresión de la diferencia a través del discurso", en Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, *Migraciones, identidad y política en la Argentina*, Córdoba, CEAUNC.
- (2003), "Contribuciones de la etnografía al trabajo docente sobre la diversidad cultural: análisis de experiencias con docentes jujeñas", en *Educación y Antropología II*, formato digital (ISSN 0329-0735), Noticias de Arqueología y Antropología, Buenos Aires.
- (2003), "Identidad y diversidad. El rol de facilitadores interculturales", en *Revista Andes*, vol. 14, Salta, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta.

- (2002), “Acerca de las relaciones interculturales: un presente-ausente tenso”, en *Scripta Ethnologica*, vol. 24, Buenos Aires, CAEA, pp. 149-172.
- HERAS Monner Sans, A.I., W. Guerrero, C. Mamaní, C. Requelme y D. Burin (2004), “Zonas ambiguas: micro-análisis de interacciones en el contexto escolar”, ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación, Lenguaje y Sociedad, Universidad Nacional de La Pampa, 1 al 3 de julio, General Pico, La Pampa.
- HERAS, A.I. y E. Craviotto (2001), “Mediating different worlds: bicultural students at school”, en Wendy Goodman (comp.), *Living and teaching in an unjust world. New perspectives on multicultural education*, Portsmouth, Heinemann.
- HERAS, A.I. (1999), “Taking action with family and community members: critical pedagogy as a framework for educational change”, en Zulmara Cline y Juan Necochea (comps.), *Advances in confluent education*, vol. 2, Stamford, JAI Press, pp. 73-107.
- (1995), “Living bilingual, interacting in two languages: an ethnographic and sociolinguistic study of a fourth grade bilingual classroom”, tesis doctoral, California, Universidad de California en Santa Bárbara.
- (1993), “The construction of understanding in a sixth-grade bilingual classroom”, en *Linguistics and Education*, vol. 5, núms. 3-4, Nueva Jersey, pp. 275-299.
- HYMES, D. (1972). “On communicative competence”, en J. Pride y J. Holmes, *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, pp. 269-293.
- HYMES, D. (1974), *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- KAPLAN, C. (2004), “Las nominaciones escolares: ¿Alumnos pobres o pobres alumnos?”, en *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, año 7, núm. 12, agosto, Rosario, Libros del Zorzal, pp. 65-78.
- LUQUE, J., Pamies, A. y Manjón, F.J. (1997), *El arte del insulto. Estudio lexicográfico*, Barcelona, Península.
- MARGULIS, M. y M. Urresti (comps.) (1998), *La segregación negada. Cultura y discriminación social*, Buenos Aires, Biblos.
- NEUFELD, M.R. y J.A. Thisted (comps.) (1999), *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, EUDEBA.
- ROCKWELL, E. (1987), *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*, México, DIE.
- SAGASTIZÁBAL, M. (comp. y dir.) (2000), *Diversidad cultural y fracaso escolar*, Rosario, Ediciones IRICE.
- Santa Barbara Classroom Discourse Group (1992), “Constructing literacy in classrooms: literate action as social accomplishment”, en H. Marshall (ed.), *Redefining student learning*, Nueva Jersey, Ablex Publishing, pp. 119-150.
- (1995), “Two languages, one community: an examination of educational opportunities”, en Reynaldo Macías y Reyna García Ramos (eds.), *Changing schools for changing students*, California, Linguistic Minority Research Institute, pp. 63-106.
- TUYAY S., Jennings L. y C. Dixon (1995), “Classroom discourse and opportunities to learn: an ethnographic study of knowledge construction in a bilingual third grade classroom”, en Durán (ed.), *Discourse processes (literacy among Latinos: focus on school contexts)*, vol. 19, núm. 1, pp. 75-110.