

---

**HERRAMIENTAS PARA COMPRENDER LA DIVERSIDAD  
EN LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD (1)**

*(TOOLS FOR UNDERSTANDING DIVERSITY  
IN COMMUNITY AND SCHOOL SETTINGS)*

ANA INÉS HERAS\* - ADRIANA HOLSTEIN

**RESUMEN**

Este trabajo presenta herramientas para analizar el fenómeno social que se produce cuando se encuentran personas de distintos orígenes geográficos, culturales y económico /sociales. Al tomar este eje para nuestro trabajo, proponemos el siguiente interrogante: ¿qué herramientas de análisis aportan dos disciplinas de las ciencias sociales, la etnografía y la sociolingüística, para comprender el fenómeno en ámbitos educativos? A través de esta pregunta planteamos una mirada crítica sobre lo que muchas veces, ingenuamente, llamamos diversidad y multiculturalidad, si no se tienen en cuenta las tramas de poder que corrientemente se establecen en las micro-interacciones entre personas diferentes.

Presentamos nuestras ideas a través del análisis de datos colectados entre los años 1996-1998 en espacios geográficos diferentes, los Estados Unidos de Norte América (Estado de California) y la República Argentina (Capital Federal) y , en dos ámbitos educativos diferentes, el de una escuela argentina y el del trabajo con familias en una comunidad del estado de California.

Concluimos con una toma de posición acerca de cómo comprender situaciones multiculturales, para proponer que es posible traducir esa realidad a mapas conceptuales y líneas de acción que resulten de utilidad para quienes la diversidad es un hecho cotidiano de su práctica profesional (por ejemplo, maestros, educadores de la salud, trabajadores de la salud, trabajadores comunitarios, etc.).

**Palabras Clave:** Etnografía y sociolingüística - Escuela y comunidad - Diversidad Cultural - Prácticas pedagógicas.

**ABSTRACT**

*This paper examines the social interactions that take place when people from different places, cultures and socio-economic backgrounds get together. We provide tools for describing and interpreting what goes on, at a micro-interactional level.*

*By posing a general question (what kinds of analytical tools can be provided by ethnography and sociolinguistics in order to understand diversity in community and educational settings?), we reflect on the issues of power that permeate the interactions of diverse people, and we frame a critical perspective on multiculturalism.*

---

\* Dirección Postal: Céspedes 3085 - CP 1426 - Ciudad de Buenos Aires - Argentina.  
**Correo Electrónico:** trama1@fibertel.com.ar

*Data collected during the years of 1996-1998 in two different settings are analyzed: California, USA (work with the community), and Buenos Aires, Argentina (work at a school setting).*

*We end by identifying key elements that may help to understand the complexities associated with diversity, and may be useful to professionals for whom multicultural issues may be a challenge to their practice.*

**Key Words:** *Ethnography and sociolinguistics - School and community settings - Cultural Diversity - Pedagogical practices.*

## INTRODUCCIÓN

¿Qué decimos cuando hablamos de diversidad y multiculturalidad en situaciones educativas? ¿Por qué tratar de entender estos fenómenos? ¿Qué elementos de diseño y ejecución de programas educativos pueden pensarse con un enfoque que tome en cuenta la complejidad que tiene lugar cuando se encuentran personas que se reconocen como diferentes?

El trabajo en las escuelas y otros ámbitos educativos, concretamente en las aulas o en las reuniones de padres y madres, en los programas de educación familiar, en algunos programas sociales y de salud, generan situaciones variadas de encuentro y contacto entre *nosotros* y *otros*. Estas situaciones pueden convertirse en oportunidades para entender la diferencia o para no entenderla, ya que son momentos donde se ponen en juego valores y estilos de ser y hacer. En esa comparación de estilos y valores se manifiesta lo que es habitualmente juzgado como natural y universal por aquellos quienes se asumen como nosotros- y nunca como otros. Sabemos que las situaciones educativas constituyen lugares donde los participantes negocian una imagen de sí y una imagen del otro (Craviotto, Heras, Espíndola, 1999; Heras, 1995; Holstein, 1998). Estas situaciones tocan tanto a los niños como a los adultos, a los docentes tanto como a familiares de los alumnos, a los directivos tanto como a otros agentes educativos (Cochran Smith, 1995).

Confirmando la importancia de preguntarnos sobre la comprensión de la diversidad, se ha registrado una tendencia histórica en la escuela y en otras instituciones públicas a tomar un papel homogeneizante en la conformación de las imágenes que se consideran naturales y propias de un país (Giroux, 1981; Harper, Cecon, Darcy de Oliveira y Darcy de Oliveira, 1988; Mesa Bains, 1996), tendencia que podemos pensar es y ha sido etnocentrista. Este etnocentrismo se fortalece, involuntariamente más de las veces, al encubrir la explicación de situaciones de desigualdad social y económica que para el caso de los alumnos signados como *diferentes*, como *otros*, son interpretadas como limitaciones e imposibilidades propias de la cultura /nacionalidad o etnia de origen (Souza-Patto, 1991).

En nuestro trabajo hemos observado que habitualmente, en el intento de valorizar a los alumnos o a los adultos extranjeros - con las mejores intenciones- estos son integrados a la dinámica educativa (u otros ámbitos como el laboral o el social) a partir de una caracterización ingenua y folklórica de sus orígenes, como si provinieran de *una* cultura y *una* sociedad homogéneas, sin historia, sin conflictos,

ni desigualdades. Esta situación no es nueva en el fenómeno escolar y educativo en general.

Numerosos trabajos de investigaciones en distintos países muestran situaciones similares (Cochran Smith, 1995; Escamilla, 1992; Nieto, 1992; Enguita, 1988; Franzé, 1998; Willis, P. 1983). Esta situación ingenua ha sido clasificada en la literatura norteamericana como enfoques posibles de la educación multicultural, los que se han dado en llamar el “enfoque de las contribuciones” y el “enfoque aditivo” (Banks, 1995). Ambos enfoques parten de la base de que los otros que no son nosotros (definido este nosotros desde una perspectiva nacionalista y etnocentrista) tienen algo que aportar pero estos aportes se reducen a modos de comer, de vestirse, héroes o fechas conmemorativas, etc. Este es el enfoque de *las contribuciones*. También el enfoque de la perspectiva *aditiva* reconoce que los otros pueden aportar *algo* a la situación educativa, y se estructuran lecciones o conceptos de esos otros al currículum, sin embargo sin cambiar nada de lo que pueda ser la estructura de este currículum, y por tanto, sin presentar las complejidades y contradicciones que implica realmente plantear las situaciones de diversidad y multiculturalidad.

Los niños y los adultos migrantes, cuyos rasgos identitarios están puestos siempre en relación a la tensión ‘nosotros/ otros’, pueden encontrar en las interacciones cotidianas tanto la oportunidad de generar con signo propio un lugar y una identidad, como la de padecer arbitrariamente desde un lugar ya construido (por otros) una identidad que está preestablecida desde el prejuicio y el desconocimiento. Pensamos que las relaciones cara a cara, día a día y minuto a minuto (Erickson, 1997) pueden posibilitar el ejercicio de otros estilos culturales que los “esperables” por la institución escolar o la situación educativa.

La pregunta, como investigadoras de esta temática, es si acaso es posible identificar *cuáles son esos modos de negociar la identidad*, tanto en situaciones donde se brinden oportunidades de cambio, como en situaciones en donde se estereotipe al “otro”. En este trabajo presentamos algunas orientaciones con respecto a esta pregunta a través de analizar situaciones de encuentro y des-encuentro en momentos educativos. Explicaremos cómo, a nuestro modo de ver, los principios de la etnografía educativa y la socio-lingüística pueden orientar a docentes y educadores en general para no sólo comprender la complejidad que presenta la diversidad, sino también para estructurar programas educativos o diseñar situaciones curriculares que tomen esta complejidad como dato de la realidad.

Partimos de la base de que nuestra presentación y análisis de datos, así como nuestra reflexión acerca de lo que los datos nos muestran, son sólo *un modo* posible de mostrar lo que acontece y/o de trabajar sobre estos temas. Es decir, creemos que no puede haber (no hay) panaceas, recetas o enfoques únicos que permitan dar cuenta de fenómenos sociales tan complejos como lo son el de la diversidad, la diferencia y la percepción del “otro que no somos nosotros” en situaciones cotidianas de trabajo educativo. Sin embargo, creemos que vale la pena:

- des-cubrir los modos en que se plantean situaciones de percepción del otro y de confrontación de valores en la práctica cotidiana. Pensamos que las situaciones educativas constituyen un ámbito privilegiado para entender estas interacciones

ya que, no sólo las describen naturalmente, sino también pueden mostrar modos naturales de abordarlas: después de todo, las situaciones de comprensión de la diversidad son educativas por naturaleza y forman parte de la currícula de muchos estados-nación actualmente.

- reflexionar, una vez que estas situaciones ven la luz, cuáles son las implicancias, para la práctica educativa concreta, así como de manera fundamental, para los diseños curriculares, las teorías educativas y las teorías sociales en general.

### **Enfoque teórico y metodológico: Principios de la etnografía y la sociolingüística aplicados a situaciones educativas**

Las disciplinas de la etnografía y la sociolingüística aportan una serie de principios que pueden guiar tanto las investigaciones en ámbitos educativos como la práctica en dichos lugares (Corsaro, 1981; Goodenough, 1971; Hymes, 1974 y 1980; Spradley, 1980). Ambas disciplinas ponen el acento en describir y analizar lo que es específico de las situaciones que se estudian y por tanto hacen hincapié en mostrar la construcción y negociación de formas de ser y hacer a través de estudiar situaciones, participantes y contextos socio-culturales específicos. De este modo, los trabajos que con sesgo sociolingüístico y etnográfico han investigado las especificidades de determinadas formaciones culturales y del habla en situaciones educativas han echado luz sobre la importancia de estudiar minuciosamente las formas en que se construyen, negocian y sancionan los procesos sociales (ya sean éstos procesos de aprendizaje y enseñanza sobre contenidos específicos, sobre procesos sociales, o sobre los modos de percibir y actuar en relación a los otros).

A continuación detallamos los principios que, inspirándose en la sociolingüística y la etnografía, guían nuestro trabajo, sin pretender por ello que en estos se agoten las posibilidades que ofrecen esas disciplinas con respecto al análisis de y la práctica en el campo educativo:

- la acción social se crea y recrea principalmente a través del lenguaje (Gumperz, 1982 y 1986; Hymes, 1974; Tannen, 1989) pero no *exclusivamente*;
- las acciones sociales de un grupo de personas permite y limita ciertos tipos de aprendizajes (Collins and Green, 1992; Santa Bárbara Classroom Discourse Group, 1995).

Entender que la acción social es fundamentalmente, pero no exclusivamente discursiva, y entender que las situaciones educativas grupales son necesariamente interacciones (es decir, relaciones sociales), nos permite estudiar la enseñanza y el aprendizaje como fenómenos de la comunicación humana.

En este sentido, la etnografía y la sociolingüística son enfoques naturalistas porque estudian los fenómenos tal como se dan, sin criterios de evaluación previamente seleccionados, sino con preguntas y premisas que orientan la recolección de datos, la identificación de eventos clave, la descripción de lo que sucede en ellos, y el análisis de los productos de las interacciones entre los participantes. Estos principios rectores y fundamentales permiten, a su vez, pensar en ciertos ejes de investigación y práctica, que formulamos a continuación en forma de preguntas:

- ¿Qué se dice, a quién, con qué propósito y de qué modo en las situaciones educativas?

- ¿Qué rol tiene el docente en la creación de espacios de interacción (Heras, 1993) a través del lenguaje?
- ¿Qué otros lenguajes, además del que privilegia la palabra, se usan en las situaciones educativas?
- ¿Qué rol tiene el docente en la creación de espacios de interacción a través de los lenguajes que no usen la palabra como medio único?
- ¿Qué es posible y que es no-posible en los espacios de interacción creados en situaciones educativas concretas?
- ¿Qué rol tiene el docente en la creación de espacios de interacción participativos en situaciones educativas?

Estos interrogantes han guiado nuestro trabajo al tomar situaciones educativas como espacios de investigación y acción. Específicamente, a las preguntas enunciadas más arriba, le dimos un giro hacia la investigación sobre la percepción del *otro que no soy yo*, es decir, de la percepción y acción sobre la diversidad, tanto desde los que ocupan el lugar docente como desde los que ocupan el lugar del educando.

En los casos presentados en este escrito nos preguntamos:

- ¿Cómo se expresó, a través del lenguaje, la idea o ideas que unos tienen sobre los otros?
- ¿Cómo influye esta percepción y expresión en las interacciones educativas?
- ¿Qué caracterizaciones del *otro* o los *otros que no son como yo* se pusieron de manifiesto a través del lenguaje y las acciones sociales que se construyeron en los grupos observados?

Análisis de Eventos Clave. La definición de “eventos clave” en sociolingüística es la de momentos de interacción que son reconocidos por los participantes como fundamentales porque rigen una situación dada, la cargan de significado y pueden convertirla en histórica, en el sentido de “referencial” para el grupo o para las personas que intervienen en esa interacción o historia de interacciones. Esta definición nuestra se elabora sobre el trabajo de John Gumperz (Gumperz, 1982). Desde este punto de vista, el estudio de momentos clave, que pueden ser también reconocidos por el analista/investigador (Collins y Green, 1992) es una puerta de entrada posible a la trama social de los grupos. Es decir, si existen momentos reconocidos por los participantes y por el investigador que están cargados de significación social, ya sea porque se convierten en momentos en que algo cambia o se modifica, o porque se convierten en hitos conflictivos referenciales, es posible pensar que su estudio nos brindará mucha información acerca de los modos en que ese grupo específico construye su “ser social” y por tanto los modos y estilos permitidos (o sancionados como “prohibidos”) dentro de ese *ethos* grupal.

Con esta herramienta interpretativa entramos a los campos de estudio que analizamos y tomamos “eventos clave” para mostrar lo posible o lo no-posible en esas relaciones sociales educativas.

La selección de los eventos que analizamos en esta presentación se hizo con criterios específicos para cada una de las bases de datos que estudiamos. Sin embargo, común a las dos bases de datos estudiadas fue la preocupación por

entender de qué modo definían los participantes la “otredad” y de qué modo se posicionaba la acción educativa frente al emergente de la “otredad,” como surge de las preguntas que guiaron la investigación en ambos casos (ver más arriba). En cada uno de los casos presentados se hace explícito al comenzar el análisis por qué se eligieron esos eventos y qué información proveen a la discusión que nos interesa elaborar en este escrito.

## RESULTADOS

Trabajaremos a partir de dos bases de datos: la primera recupera el trabajo de campo desarrollado durante el segundo semestre de 1995 y el primero de 1996 en diversas escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. La segunda presenta experiencias comunitarias con familias inmigrantes de origen latino en el distrito de Santa Bárbara, California durante los primeros meses de 1998.

### *Primera base de datos: Ser “otro” en una escuela porteña.*

La escuela donde trabajamos se seleccionó en función de su multiculturalidad. El trabajo de campo se centró en la observación no participativa, la recolección de información en cuaderno de notas, entrevistas a niños y autoridades y el relevamiento de documentación pública.

A partir de las primeras entrevistas con sus autoridades constatamos, como fue planteado en otras ocasiones (Neufeld, 1996) la exagerada atención que se atribuía a la presencia en la escuela de niños extranjeros o hijos - de , no correspondiéndose esta significación con el bajo porcentaje que representaban sobre el total del alumnado (aproximadamente un 6% para ambos turnos). Nos informaron que la población extranjera que concurría a la escuela era más numerosa desde fines de la década del '80, época en la que el barrio que rodea a la escuela se pobló de pensiones y hoteles para migrantes latinos. Es entonces cuando se estrena con furor el nuevo centro comercial mayorista y los talleres que van transformado la fisonomía del barrio. Durante los últimos siete años la población migrante que ingresa a esta escuela, formada mayoritariamente por peruanos, bolivianos y coreanos si bien en cuanto a porcentajes muestra cierta estabilidad, presenta variaciones que describen una constante y pendular alternancia en relación a los egresos y los ingresos en la matrícula, debido a que muchas niñas y niños se desplazan junto a sus familias en busca de trabajo hacia el conurbano bonaerense. Al preguntar acerca de cuál es el tipo de ocupación más común, las autoridades entrevistadas nos contestan que son trabajadores itinerantes, que van y vienen en busca de trabajo.

En las entrevistas con los docentes se sostiene una actitud de aceptación frente a esta modificación en el flujo de la población escolar: a nadie parece molestarle trabajar con población migrante, pero aun así, se reiteran ciertas caracterizaciones del alumno extranjero usando conceptos estigmatizadores. “*Los peruanos sobre todo tienen desidia...*”, “*los bolivianos son ‘pungas’ ... ‘ellos vienen acá (a su oficina) a buscar las galletitas que quedan sabiendo que se las vamos a dar ...son*



*trabajadores golondrinas*, “*parten hacia la provincia en busca de trabajo*”, “*viven en casas tomadas*”.

Comentan mayor estabilidad entre las familias de coreanos: suelen completar “*todo el ciclo muy agradecidos*” y es “*raro que migren hacia la provincia*”, “*en general se supone que van a estudiar aquí y luego de un tiempo de estadía parten hacia EEUU*”; “*los coreanos no están llegando tanto como antes. Son más inteligentes que los otros*”. Los términos utilizados para referirse a niños coreanos, bolivianos, peruanos y a los ‘nuestros’, (en su gran mayoría migrantes internos) parecen referir a un “*otros*” diferenciado por su alta calificación en relación a un “*otro*” de ‘segunda’, donde se vuelve a percibir la naturalización de las identidades de uno u otro corte. Estos hechos pueden interpretarse como “*hechos claves*” en el sentido que se planteaban como centrales para la construcción de la identidad de los niños en la escuela y muestran como la escuela, frente al ‘*otro*’ sostiene una clasificación similar a la de ‘*menor desvalido*’, que la coyuntura histórica favorece en su justificación: “*viven en casas tomadas*” o “*llegan sucios al colegio*”.

En este contexto nos ha parecido significativo analizar el relato de niños que ingresan a la escuela cuando el grupo ya ha comenzado la currícula, a mediados de año y registrar como se desarrollan los mecanismos de *presentación* y de *disputa* del lugar de este nuevo integrante, en la medida en que, como planteábamos antes, constituyen esfuerzos por ‘*escapar*’ a las determinaciones preexistentes acerca de la identidad de este “*otro*” recién llegado. Es clarificador describir las interacciones grupales que se desarrollan en forma paralela a la relación docente/ alumno, a las que hemos dado en llamar ‘*relaciones del grupo en la intimidad*’.

Por múltiples circunstancias, la escuela no llega a conocer desde la voz del educando sus necesidades (por ejemplo, de atención física, o de cobijo). Se observaron silencios en interacciones de grupo total y las modalidades corporales en el aula y en recreos, actitudes que se reiteraban en la relación docente alumno.

Pensamos que el peligro de quedar atrapados en estas significaciones lleva a estos alumnos a silenciar su voz como forma de defensa ante esta situación estigmatizante (Goffman, 1995), a limitar su participación grupal y a establecer de manera estereotipada su relación con el maestro. Pareciera que en el ámbito escolar, al menos en este que estamos revisando, se suele separar a la niñez de sus orígenes e historia, al mismo tiempo que se opera con una categoría de *niño* ajustada a una identidad fundamentalmente *escolar*, ‘*ideal de niño*’ hacia el que se dirigen los anhelos normativos y cognitivos desplegados en el curriculum.

Dentro del aula, en presencia del docente la clave parece consistir en aprobar el grado y todas las acciones que se desarrollan en este ámbito tienen como objetivo agradar al docente en función de matricularse. Observamos que estos alumnos ‘*pasan de grado*’ (2) a costa de pasar desapercibidos como ‘*diferentes*’. Creemos que esta actitud, sirve en parte para prevenir sentirse aun más ‘*diferente*’ de lo que indica la autopercepción. Permanecer callado reduce las oportunidades de ser estigmatizado durante las interacciones en presencia del docente.

*Entrevistas en séptimo grado*: Las interacciones grupales se ofrecen como más ágiles, variadas y fluidas en ausencia del docente. En la escuela donde trabajamos

observamos hacia fin de año a un grupo de séptimo grado del turno tarde, en pleno festejo a su regreso del viaje de egresados. Diálogos, ofensas, discusiones, préstamos de materiales diversos, juegos e intercambios de todo tipo, circulan en forma paralela a la relación pedagógica que el grupo establece con el docente. La presencia de E. y C., dos alumnas llegadas a los 8 y 2 años desde Corea, había sido comentada por la maestra con enorme satisfacción ya que *“finalmente alguien trabaja en este grado pues el grupo no muestra estímulos ni intereses, solo esperan la hora del timbre para salir al recreo.”* Estas dos alumnas, en palabras de las docentes *‘tienen un rendimiento muy bueno’*, nos decía la maestra, *‘trabajan como hormigas’*.

Además, E. y C. se diferenciaban del grupo por otra característica: expresaban en sus diálogos la angustia y la exclusión que sentían tan fuertemente como para haberlas llevado a no querer compartir el viaje de egresados con el resto del grupo. La percibida barrera idiomática dificultaba aun más sus posibilidades de inclusión grupal, reforzando el estereotipo construido acerca de ellas. Según expresaron E. y C. sentían que el grupo no compartía sus puntos de vista: *“nosotras les damos nuestras opiniones, ahora entendemos el castellano antes pedía ‘¿me regalás?’ y todos nos decían que no, nos parecían malos hasta que una prima nos explicó que había que decir ‘¿me prestás?’ y entonces sí y se devolvía. A veces en el colectivo nos hablaban raro y yo me animaba y les decía: entendemos el castellano”*

En una entrevista E. y C. comentan que han formado con otras dos chicas un grupo que es el que mejores notas saca. Entre esas chicas está A. que concurre a la escuela desde preescolar y perteneció al grupo hasta que eligió formar otro aparte porque sentía que había cambiado en relación a sus demás compañeros: no soportaba ver sufrir a E. y C. cuando el grupo se burlaba de ellas. Las admiraba y las tomaba como ‘modelo’. A. quería (en sus palabras) *“ser sensible como ellas, elegir una profesión, porque la gente cambia, ves, por ejemplo yo, antes era negra pero ya se me está pasando”*. El nuevo grupo de pertenencia es quien posibilita pasar de grupo de los que A. percibe y describe como ‘negros’ y al de los exitosos, como E. y C.

A medida que se desarrolla la entrevista se van acercando algunos ‘otros’ que forman parte de este grupo *“escaso de inquietudes y poco trabajador”* según palabras del docente. Recién entonces en el lapso de dos años, este grupo del que A. intenta diferenciarse, encuentra la oportunidad de compartir con E. y C. anécdotas de su vida cotidiana previa a la migración y *por primera vez* se animan a preguntar: *“¿cómo era la vida en Corea? ¿había nieve?”*, o *“a qué escuela concurrían, cómo era, qué días,”*. Nada más lejos de la presentación folklórica y estereotipada que evitaban los recién migrados. Se pregunta desde la curiosidad, desde los propios intereses interactuando de una manera enriquecida y placentera, alejada del estereotipo construido acerca de sus brillantes capacidades de éxito en la vida.

Angel ingresa en agosto: Angel es un alumno hijo de padres paraguayos que ingresa tarde a la escuela porque su abuela, de quien está a cargo, perdió su trabajo en el conurbano bonaerense debiendo mudarse a la capital.



El caso de Angel constituye un emergente de una situación en que la discriminación la padece un niño pobre y migrante, recién llegado a un grupo con historia propia. Angel trae consigo un desafío doble para su inclusión en la escuela: por un lado es necesario 'salir' de un lugar de descalificación en que ha sido inscripto, y debe esforzarse por generar condiciones para poder ser aceptado e identificado grupalmente; y por otro, se le hace imperioso realizar un aprendizaje comprensivo de las materias curriculares para no repetir el grado.

Los comentarios de la maestra acerca de este alumno son: "*no está para pasar de grado*"; "*él reprueba porque no pertenece al sistema*".

La voz del docente se dirige a Angel reflejando esto:

*"Ud. no completa sus trabajos..." "Es muy desorganizado..."*

Observamos que al descalificarlo se silencia la voz del alumno y su participación grupal se dificulta, así como su revalorización por parte del grupo, aunque Angel buscó modos de participar de su grupo de pares que le permitieran salir del estereotipo planteado por su relación alumno/docente.

Referirse a él con estima comportaría un desafío a la autoridad del docente, actitud que se evitó por parte de los otros alumnos (al menos durante nuestra permanencia en la escuela).

Las bromas y juegos de palabras, competencias en las que se pone en juego la fortaleza física, o la habilidad para algún deporte, fueron modos concretos para Angel de mostrarse apto en actividades diferentes a las curriculares del aula.

Los chistes, cuando son festejados grupalmente permiten mostrar el grado de su desempeño en el lenguaje, además de llevarlo desde la descalificación y el señalamiento a un *reconocimiento* como 'organizador de buenos momentos' para lo que a partir de ese momento será 'su' grupo. Esta heterogeneidad de aprendizajes da cuenta como "*se juegan las mutuas representaciones constitutivas de los procesos identificatorios, configurándose otro espacio de construcción de la diferencia* (Achilli, 1995).

Las interacciones hasta aquí trabajadas se plantean como simultáneas a la relación jerárquica entre docente/alumno y, alternativas, confrontándolas con la *tradición homogeneizante* de la escuela hegemónica en relación a la heterogeneidad de estilos culturales de los grupos.

*Segunda Base de Datos: Programa de Educación con Las Familias. La Experiencia de California.* Santa Bárbara es una ciudad del sur de California cuya estructura cultural está formada por un 45% de habitantes de origen lingüístico y cultural hispano (un 48% es Anglo, cultural y lingüísticamente, y el resto se distribuye entre culturas Afro-Americanas, de Asia y de Naciones Nativas). En enero de 1998 la mesa directiva del distrito de Santa Bárbara, California, decidió dar fin al programa de educación bilingüe que había sido diseñado localmente hacía 25 años. El diseño y la implementación de estos tipos de programas, tanto a nivel local como a nivel estatal y nacional, es considerado en los Estados Unidos como un conflicto intercultural las más de las veces. Por este motivo, la documentación y análisis de los hechos que tuvieron lugar alrededor de este cambio de planes por parte del distrito fue, en sí misma, una manera de entender un fenómeno "multicultural" desde el

punto de vista que planteamos al principio de este escrito, es decir, como un fenómeno social donde se encontraron actores sociales con características diferentes y donde las percepciones acerca de el *otro* y *nosotros* estuvieron muy presentes. Una vez que las familias, los educadores y los líderes comunitarios se enteraron de estas medidas, se organizaron y propusieron diversas líneas de acción. Excede el propósito de este capítulo comentar cuáles fueron y qué resultados tuvieron; para lo que nos ocupa ahora, presentamos el análisis de algunas interacciones que tuvieron lugar en un espacio educativo, el Programa de Educación para las Familias.

Este Programa fue una demanda de las familias latinas de Santa Bárbara, quienes solicitaron que se las informara acerca de las nuevas medidas y acerca de los modos de ejercer sus derechos (para un detalle de los contenidos tratados, véase Heras, 1999). La coordinación estuvo a cargo de una de las autoras de este trabajo (Heras) a solicitud de las familias, porque su desempeño profesional (profesora e investigadora universitaria sobre la temática de lenguaje y cultura) y su relación personal con las familias merecieron la confianza de éstas para organizar el trabajo. El diseño de este Programa fue colaborativo, es decir, algunos de los beneficiarios intervinieron en sugerir y en solicitar que tratáramos ciertos temas específicos, entre ellos el tema de la diversidad cultural, de otros ejemplos históricos en donde hubiera habido conflictos entre grupos diversos, y de los derechos que tienen las familias inmigrantes en California cuando se presentan estos conflictos.

Durante la realización de los encuentros con las familias se llevó a cabo la documentación de los mismos a través de las siguientes herramientas: video-grabaciones, notas de campo, un diario de campo y recolección de artefactos usados y producidos por los participantes (ejemplo, encuestas, síntesis de discusiones que se anotaban en un retroproyector, opiniones en los medios públicos de comunicación, etc.). La orientación metodológica al llevar a cabo esta documentación fue etnográfica y sociolingüística, ya que se trató de entender qué situaciones se produjeron en los momentos de intercambio (en los encuentros propiamente dichos) a través de analizar las acciones discursivas y no discursivas de los participantes. Una vez recolectados dichos datos se hizo un examen de los mismos y analizaron los que mostraban situaciones específicas acerca de los modos en que los participantes se relacionaban entre sí y acerca de los aprendizajes que se producían. El interés en estas cuestiones derivó del hecho de que los participantes del Programa fueron de orígenes, culturas y formaciones educacionales diferentes: participaron familias inmigrantes, estudiantes universitarios, educadores de la zona y activistas y líderes comunitarios.

Una de las preocupaciones centrales que se tuvo al diseñar tanto los contenidos como la metodología fue la de no privilegiar sólo las formas de aprendizaje basadas en el uso de la palabra y en el formato tradicionalmente considerado académico. Así, los encuentros se planificaron para incluir el uso de videos educativos, de debates participativos, de artistas que propusieron diversas actividades y de personas de la comunidad que tuvieran un saber específico que las familias quisieran conocer. A continuación presentamos el análisis de algunos eventos en donde se puede ver que hubo modos diversos en que el tema de "nosotros y otros" surgió y se trabajó en este contexto. Es nuestro interés al presentar el análisis de los eventos

a continuación destacar la importancia de el uso de lenguajes diversos en el tratamiento de estas temáticas.

*El lenguaje de las imágenes y metáforas.* Cuando comenzó el trabajo con las familias se usó una actividad de presentación que permitió que los participantes mostraran quiénes eran a través de elegir imágenes dispuestas sobre una mesa. Al presentar esta actividad, se hizo hincapié en que dicha actividad permitía un modo diferente de conocernos:

*Trascripción #1*

1. *lo que se me había ocurrido*
2. *para empezar es presentarnos de una manera*
3. *un poco diferente de lo que acostumbramos*
4. *y traje todas estas cartas que están sobre la mesa*
5. *que son diferentes imágenes*
6. *y lo que quería hacer era*
7. *si cada uno de nosotros podía elegir*
8. *una o dos de estas cartas*
9. *para presentarnos*
10. *y lo que se me ocurrió*
11. *es que podemos elegir una o dos cartas que*
12. *tenga algo que ver con nosotros*
13. *o que exprese cómo nos sentimos esta noche*
14. *so: : si podemos elegir las cartas y empezamos a presentarnos*
15. *empezamos por ahí*

Como se ve en esta transcripción se hizo explícito que esta actividad era diferente a lo que normalmente acostumbramos (líneas 3 and 4), y que el propósito era compartir quiénes somos con los demás al elegir imágenes que se relacionaran con nosotros y nuestro sentimiento al estar presente allí esa noche (líneas 11, 12 and 13). Se puede también notar que el uso de los modos y tiempos verbales le dio un tono de invitación a la propuesta (el uso del pasado perfecto en la línea 1, que sugiere que existía la idea de hacer esta actividad pero que se estaba poniendo a consideración de los participantes para su aprobación), el uso del modo potencial en la línea 6 que sugiere que existía una idea pero que no necesariamente debía realizarse, y el uso de el condicional “si” sumado al presente del verbo poder (si podemos) que sugiere una invitación (líneas 14 and 15). En suma, el tono fue de invitación y de compartir una actividad tan cargada como puede ser “definirse a sí mismo” en una rueda en donde los participantes claramente ya habían percibido que existían diferencias culturales, de educación y posiblemente de opinión al respecto de lo que se proponía tratar esa noche.

Los participantes eligieron sus cartas y, como ya ha sido estudiado por otros (Mortola, 1998; Oaklander, 1988), se vio que las imágenes facilitaron las conexiones entre el discurso, el pensamiento, los sentimientos y la acción. Se presentan a continuación ejemplos de este tipo:

Trascripción # 2

1. *esta la escogí porque hay dos caminos*
2. *que llegan a uno sólo*
3. *y es uno largo*
4. *y es uno corto*
5. *y a veces la gente escoge el largo*
6. *o el corto*
7. *y llegan al mismo lugar*
8. *pero todo depende*
9. *pueden tomar otros caminos también*

Llamaremos Ernestina a la participante que escogió esta carta para presentarse; esta participante reveló más tarde que estaba preocupada no sólo por la problemática existente sino también por los modos en que los líderes comunitarios la resolverían. En una palabra, estaba tan interesada en recibir información como en observar las modalidades que se daban aquellos en situaciones de liderazgo para plantear el trabajo comunitario. Ernestina dijo en su presentación que esperaba que los caminos pudieran llegar al mismo lugar (línea 7), pero también dijo que puede ser que se tomen alternativas divergentes (“pueden tomar otros caminos también”, línea 9). Siguió Ernestina diciendo quién era ella al hablar de los pueblos pequeños de México, su tierra natal, que conocía, y que se representaban en otra carta que eligió, aludiendo a que las imágenes y recuerdos de esos pueblos eran ahora más vivas en su estancia en los Estados Unidos. Este modo de presentarse sugirió a los participantes que ella se presentaba como inmigrante Mexicana y como alguien que añoraba y recordaba su tierra, en especial el sabor de los pueblos pequeños. Por último Ernestina eligió una imagen que representaba las formas diferentes y diversas en que los pájaros hacen nidos. Esta imagen la eligió, según sus palabras, porque creía firmemente que todos los seres humanos comparten algo esencial: el hacer lugares donde vivir. En sus palabras:

Trascripción # 3

1. *y estas son casitas de pájaros*
2. *o nidos*
3. *y las identifiqué como seres humanos*
4. *todos vivimos en lugares*
5. *construimos*
6. *y no en sí estoy hablando de casas sino*
7. *construimos nuestras vidas de diferente forma*
8. *para principalmente criar a la familia y*
9. *como los pájaros los papás queremos hacer lo más seguro*
10. *y lo más ideal para nuestros hijos*

Se hace visible que a través de una actividad que involucró diferentes aspectos de los participantes (ver imágenes, seleccionarlas, escoger metáforas que pudieran representar ideas y estados de ánimos, animarse a compartirlas con los demás,

etc.), diversos mensajes fueron compartidos esa noche. En el caso de Ernestina, al presentarse a sí misma y a los motivos de su presencia esa noche, hizo explícitas al menos tres cosas: 1. Que su presencia allí no era sólo como participante de un programa sino como observadora también de líneas de acción comunitarias; 2. Que ella se situaba como inmigrante y en esa calidad recordaba su tierra natal al desarrollar su vida lejos de ella; y 3. Que los seres humanos son diferentes pero todos tienen algo en común: crear un hábitat, formar familias y querer lo mejor para sus hijos. A la presentación de Ernestina le siguió la presentación de una estudiante de postgrado de la universidad, de origen Anglo-Americano y que hablaba español como segunda lengua. Antes de empezar expresó su emoción por lo dicho por Ernestina al exclamar primero “wow”, y al agregar: “yo no sé si voy a poder hacerlo como Ernestina, pero vamos a ver...”. Comenzó por compartir una foto donde se veían jóvenes que expresaban su opinión frente a una cámara de televisión y dijo que “la foto parece contemporánea, [se ven] dos muchachos aquí delante de una cámara y me parecieron muchachos fuertes, seguros de sí mismos, y me imaginé que probablemente diciéndoles un mensaje político a la cámara, planteando algo de sus derechos, no? y me parece que en educación se puede aprender mucho de cómo hacer eso de cómo plantear los derechos.” La foto siguiente era de unos bebés que estaban hechos de piedra y ubicados en un jardín; esta estudiante comentó que “ésta la escogí porque son dos bebés y me pareció muy linda [laughter]... sí, muy tierna también.” La combinación de ser capaz de expresar lo que uno piensa y siente (la primera foto) y de ser tierno y proyectar una linda imagen (foto de los bebés) era importante; trasladó estos rasgos a sí y al momento que se estaba viviendo a través de las imágenes que le suscitaban las fotos. Es importante destacar que la participación de cada uno de los que estábamos allí al empezar el programa educativo en elegir imágenes que nos representaran, en pensar en características que describieran tanto el momento como a nosotros, y en comunicarlas a los demás se transformó, en sí mismo, en un momento clave: permitió que se creara una especie de texto participativo, que no fuera sólo verbal (aunque estuviese apoyado en el lenguaje para compartirse), y que pudiera “verse” como el tejido de las diversas maneras de ser que se encontraban representadas, tanto en cuanto a culturas, como lenguas, como educación recibida. Los participantes esa noche, a través de gestos, sonrisas, exclamaciones y uso del cuerpo, dejaban ver que escuchaban al resto y que, además, reconocían las diferencias y las similitudes entre ellos. Por ejemplo, al usarse el español como lenguaje de comunicación (hecho que se planteó al inicio y se resolvió que así fuera), los participantes de origen Anglo-Americano tomaban además el papel que generalmente es asumido por los inmigrantes de habla hispana: desenvolverse en un espacio cultural, lingüístico y geográfico que no les es propio. Sin embargo, por los tipos de respuestas que se hicieron evidentes esa noche, esta diferencia no se convirtió en conflicto sino que se tomó como un dato más de la interacción social que se desarrolló.

El texto creado socialmente al que aludimos presentó las siguientes características: si bien todos los participantes escogieron imágenes diferentes y propusieron metáforas muy diversas al presentarse y hablar de los motivos por los cuales estaban

allí esa noche, fue posible identificar temas comunes: para todos fue importante el tema de compartir situaciones sociales (como dijo una participante, “el convivio de las personas”); también importante fue resaltar la posibilidad de los seres humanos de hacerse oír y de actuar en situaciones de conflicto; para varias fue importante tener en cuenta la fuerza que emana de las mujeres en tales situaciones; la importancia de tener presente las raíces culturales; y la importancia de las familias y redes sociales de apoyo. También fue un tema que se repitió el hecho de que varios participantes eligieron imágenes que presentaban contrastes (el ejemplo presentado más arriba de los bebés y los muchachos “modernos” es uno, o el ejemplo de un líder comunitario que eligió la imagen de un jaguar y la imagen de un paisaje sereno de la naturaleza) y se encargaron de hacer estos contrastes explícitos, como parte de ser quiénes eran. Este último dato, aunque pueda parecer casual, creemos es importante al tratar el tema de la multiculturalidad, la diversidad, la presentación de uno y la percepción de otros, puesto que parece indicar que a través de las imágenes visuales y las metáforas verbales podía presentarse más de *un solo* modo de ser. Como indicáramos en la introducción, es muchas veces el uso del estereotipo, del encasillamiento y del “homogeneizador común” lo que hace difícil, entre otras cosas, problematizar sobre la diversidad. Es dado pensar que las técnicas que apelan a más de un modo de representación tienen más chance de hacer luz sobre la complejidad.

*La Música y la Danza como Formas de Comunicar y Conocer.* Como había sido requerido por algunas de las familias, parte de nuestro Programa se centró en formas de expresión culturales. Al analizar el corpus de datos, se hizo visible que las situaciones en donde se tomaron como eje las expresiones artísticas presentaron un modo natural en que se intercambiaron ideas y sentires acerca de las diferencias culturales, lo que corrobora otros estudios que ponen de manifiesto que el arte es un medio natural para entender y estudiar la diferencia humana y que se debe usar en situaciones educativas (Mesa Bains, 1996).

En dos momentos diferentes hubo dos invitados especiales al Programa de las Familias que trabajaron con nosotros sobre formas culturales de expresión: un músico y un grupo de danzantes azteca. Común a ambos fue el modo en que trabajaron junto a nosotros: pusieron énfasis en que participáramos activamente en la producción de formas de expresión, además de proveer una explicación y demostración de las artes en que ellos eran expertos. Presentamos a continuación algunas de las características del trabajo ya que se hizo evidente a través del análisis que el cuerpo fue también protagonista en crear modos de compartir y modos de conocer con y acerca de “el otro”.

Cuando el músico (a quien llamaremos Jorge) vino a trabajar con las familias, trajo instrumentos que se usan en distintas partes de Latino América. El eje de su presentación fue el de mostrarnos que la música latinoamericana es una mezcla de muchas y diversas culturas, razas y expresiones lingüísticas. Para explicarnos ésto primero se presentó él y nos hizo saber que se considera mestizo, es decir, alguien que es de “sangre mezclada”, según sus palabras. Curiosamente, él también usó imágenes para presentarse, tal como habíamos hecho nosotros la primera vez



al encontrarnos, pero esta vez eran imágenes que él mismo había dibujado. Nos explicó Jorge que la música misma en Latinoamérica es producto del mestizaje y explicó, al mostrarnos y tocar los instrumentos, en qué momento y lugar habían aparecido cuáles instrumentos y a qué culturas pertenecían. Dio también ejemplos de las mezclas y los usos que otras culturas, ya no las que habían dado origen a los instrumentos citados, se apropiaron o hicieron suyos algunos de los instrumentos que mostró.

Una vez que hiciera esto, Jorge repartió copias escritas de una canción que era originalmente indígena y había sido transcrita en caracteres españoles. También nos dio una traducción de lo que la canción decía y explicó algunos de los valores asociados a ese canto en particular. Inmediatamente cantó la canción y nos pidió que también cantáramos nosotros. Fue a partir de esta comunión de voces y de instrumentos que él repartió para que tocáramos que nos internamos en el lugar del pueblo indígena que había producido esa canción.

Así como tocamos y cantamos esta canción, Jorge nos invitó a tocar y cantar otras dos; en cada una, pedía voluntarios para tocar distintos instrumentos de los que nos había contado la historia al principio. El énfasis de estas actividades fue planteado por Jorge como un trabajo en común, un encuentro en las diferencias que podía haber expresadas en la audiencia (adultos, niños y adolescentes, hispano y anglo parlantes, educadores y miembros de familias de la ciudad, etc.). En este énfasis en el trabajo común, Jorge hizo visible la importancia de escuchar tanto al resto de los “músicos” como a sí mismo como “músico que interpretaba un instrumento”. Sin importar el talento musical de cada uno, la edad o la pertenencia cultural, existió esa noche la posibilidad de hacer algo junto a “otros” diferentes de “nosotros”; también, por la situación planteada, existió la posibilidad de aprender acerca de culturas diversas y de las mezclas de culturas como producto de conquistas, colonizaciones y contactos a través de los años en que se formó lo que hoy es Latinoamérica. De este modo, al analizar este evento, se hace evidente que las situaciones educativas pueden permitir, por su mismo contenido y por la forma en que se llevan a cabo, una tanto una vivencia como una reflexión acerca de “nosotros y los otros”.

Otro ejemplo similar desde el punto de vista de aprender sobre nosotros y los otros con el lenguaje del cuerpo y a través del arte se presentó en otra noche del Programa con la presencia de bailarines de un grupo azteca. Es interesante hacer notar que la primera parte de ese encuentro había consistido en una visita de un grupo de prevención de violencia que trabajan en la Policía de la Ciudad. El tema de la violencia y los enfrentamientos por motivos culturales o de pertenencia barrial había sido comentado por las familias en una encuesta que se tomó después del cuarto encuentro para organizar los siguientes. Como parte de la información acerca de estos temas sobre conflicto inter-racial o inter-grupal, varios padres solicitaron la presencia de quienes pudieran hablar sobre el tema. Así se hizo, y a sugerencia de una de las madres, se invitó a un grupo que trabaja dentro de la policía de la ciudad específicamente sobre la prevención de la violencia con patotas. Es interesante destacar que si bien puede pensarse que naturalmente una institución como la policía representa fuerzas públicas encargadas de la represión y el control, muchas

de las familias latinas ven en ese grupo en particular, el de prevención de patotas, un aliado para hacer su adaptación a las normas de los Estados Unidos con respecto a la legalidad y a la trasgresión de la misma.

Esa noche comenzamos, como siempre, compartiendo comida, un hábito que habíamos hecho parte del trabajo “en familia” y con las familias. Después de compartir la comida se realizó la presentación de tres policías sobre el tema violencia y conflictos, seguido por un diálogo con los presentes. Al terminar esta parte del encuentro se presentaron los bailarines aztecas. Se oyeron los sonidos de tambores y se pudo percibir el aroma del incienso en el aire. Siguiendo prácticas rituales ancestrales, el grupo de bailarines formado por niños y adultos entró en el centro barrial donde realizábamos el encuentro esa noche. Comenzaron su trabajo con nosotros con una serie de bailes al son de tambores.

Dos veces durante su trabajo con nosotros se detuvieron a explicarnos de qué se trataban las danzas, por qué se vestían del modo en que lo hacían y qué significaba para ellos, como portadores de esas prácticas culturales, estar esa noche ahí con nosotros. Nos explicaron por ejemplo que la primera danza al entrar había sido para solicitar permiso de los indígenas nativos de esa zona geográfica (Nación Chumash) para estar en ese lugar. Desde el punto de vista de los danzantes aztecas, es necesario respetar la territorialidad de las naciones y habitarlas o visitarlas en forma pacífica.

También nos explicaron acerca de las prácticas orales asociadas con la danza, tanto musicales como de relato de historias, que ellos consideraban fundamentales en el saber que transmitían. Un aspecto importante desde su perspectiva era la ropa que vestían, y nos explicaron cómo esa ropa no puede llevarse “como un disfraz” sino como un modo de ser que se aprende y se “gana” respetando la pertenencia cultural. Estas elecciones de vida eran importantes para ellos y también era importante transmitirlos a otros. Compartieron con nosotros la experiencia de muchos de ellos de ser de origen latino e hispano parlante y haber perdido esas raíces lingüísticas y culturales, y, de alguna forma, haberlas rescatado como elección de vida a través del arte de la danza.

Antes de finalizar su trabajo con nosotros nos propusieron participar de una danza que, explicaron, estaba dedicada a las generaciones más jóvenes. La invitación a participar de la danza, dijeron, era además para desear una vida pacífica a las generaciones venideras, ya que las generaciones pasadas tenían en su haber violencia, conflictos y pérdidas de identidad por los traslados y los actos de colonización. Uno a uno fuimos invitados a aprender la danza de pasos simples, y así, pronto, estuvimos en círculo danzando todos nosotros, unidos otra vez, como con la música, por movimientos y sonos diferentes. En el círculo había adultos de la comunidad, educadores, líderes de la comunidad, niños y niñas, los policías invitados... Sin palabras y a través de nuestros cuerpos pudimos aprender acerca de la historia de un grupo cultural particular, acerca de la importancia de comunicarse de otros modos que no sean los modos de la palabra, y acerca de la importancia del ritual como modo de enseñar y aprender.

Al repasar los eventos aquí descritos y analizados se puede ver que en el Programa de Educación con las Familias los modos de enseñar y aprender se centraron en presentar la diversidad de medios o lenguajes posibles (imágenes, metáforas, uso

del cuerpo en la danza, uso del cuerpo como emisión de la voz y creador de música, conjunción de la reflexión y la palabra en diálogo, entre otros). También fue un hecho durante las noches que duró el programa que la importancia de reconocer la cultura propia y las ajenas residía en entender los aspectos comunes y los diferentes, los conflictivos producto de actos violentos y los que tienden a la convivencia entre los grupos diferentes.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Estamos ahora en condiciones de presentar algunas reflexiones basadas en los análisis de los eventos “clave” que desarrollamos en este trabajo, mostrando así el papel que pueden tener los enfoques de la etnografía y la sociolingüística en el análisis de momentos educativos. Nos interesa volver sobre los interrogantes planteados al principio ¿Qué es la multiculturalidad y la diversidad? ¿Qué elementos de diseño y ejecución de programas educativos pueden pensarse con este enfoque?

El trabajo en las aulas de la Capital Federal hizo visible el tratamiento del grupo anfitrión del *otro* como un ser al que es preciso clasificar y señalar de alguna manera con el dedo. Así, los alumnos extranjeros no son bienvenidos y adoptan una cultura de silencio, una que no permite la expresión de la propia identidad.

La identidad de sí es aceptada como la identidad que el grupo anfitrión y su docente imponen, y éstas parecen producirse como identidades estigmatizadas. Los alumnos clasificados como “otros” se apartan del grupo y establecen una relación estereotipada con su maestro, recortando su espacio a las interacciones que garanticen su aceptación, aún cuando ésta pueda ser una aceptación superficial y de estigma.

Creemos que este tipo de interacciones refuerza el proyecto homogeneizante de la escuela, ese proyecto que marcamos como una tendencia histórica (no sólo en la Argentina). El ‘otro’ se construye en esta zona de intersección que conjuga una explicación ingenua y romántica de la diversidad cultural con el encubrimiento de las desigualdades sociales en las que esta aparece inscripta: “*se ríen porque es negrito*”, “*viven en casas tomadas*”, “*tienen pereza norteña*”, “*trabajan como hormigas*”.

En este caso, las imágenes y metáforas funcionan para atrapar a los alumnos en la red semántica que otros les imponen, en vez de servir, como vimos que ocurrió con la elección de imágenes en el Programa de Familias, para construir una identidad propia y con significación tanto para sí como para los otros que escuchaban de qué se trataba esa identidad.

Un aspecto fundamental en la construcción de las imágenes propias y de otros parece ser, como lo muestra el análisis del Programa de Familias, que puedan ampliarse los repertorios conceptuales y emocionales en los modos de encontrarse personas diferentes. En el caso analizado, colaboró a la ampliación de los repertorios de imágenes el hecho de trabajar en diferentes dimensiones y lenguajes, simultáneamente: conceptos, música, baile, discusiones, uso de imágenes de video y de fotografías, entre otras.

Se corrobora así que las situaciones microsociales permiten, a menudo, crear espacios de intercambio, de comparación genuina, y de descubrimiento de la identidad propia y la de los otros. Sin embargo, es preciso reflexionar sobre el hecho de que no bastan actividades con distintos lenguajes para garantizar la comprensión de la diversidad, sino que dicha comprensión exige, además, una reflexión activa sobre las relaciones, las historias, y las propuestas a futuro.

La presentación del análisis de casos diferentes, en ámbitos geográficos diferentes, con participantes diferentes y resultados diferentes deja ver que hay sin embargo recomendaciones o líneas de acción que pueden pensarse como comunes y posibles *aún en situaciones tan diferentes*. De este modo, al poner estos temas a contraluz a través del análisis de las interacciones con una lente que en este caso es etnográfica y sociolingüística, parece posible afirmar que todos nosotros tenemos la necesidad de una trama desde donde comprender la diferencia. Esta trama, proponemos, puede estar compuesta de:

- los modos en que las diferencias se presentan, tanto formal como informalmente, en los espacios educativos donde conviven personas diferentes;
- los modos de hacer explícitas las diferencias (puesto que, de permanecer tácitas, generan una trama propia que se hace de todos modos presente);
- las posibilidades que presentan lenguajes variados (el arte, la música, la palabra, las imágenes, las metáforas) de abarcar el tema de la diversidad, precisamente porque a través de la variedad de recursos se ponen en juego modos de interactuar que des-bloquean los modos estereotipados de “enseñar y aprender”;
- paradójicamente, y sin por eso negar el punto anterior, el poder de las palabras, donde se puede recorrer un camino hacia imágenes y metáforas integradoras en vez de recurrir, por conocidas pero no examinadas críticamente, a las clasificaciones, los encasillamientos pre-determinados a través del uso de metáforas e imágenes que, lejos de ser integradoras, presentan barreras concretas a aquellos que son vistos siempre como el otro.

El análisis presentado muestra que es posible construir desde la riqueza de la diversidad, desde los plásticos intereses de los propios sujetos involucrados, desde la interacción no estereotipada de personas que respeten y asuman la propia identidad y la de los ‘otros’ como desafíos cotidianos a la propia identidad que se plantean en las interacciones día a día, propias de la convivencia en grupos.

## NOTAS

- 1) Este trabajo analiza experiencias realizadas en el marco institucional de dos universidades: la Facultad de Estudios Chicanos de la Universidad de California, Santa Bárbara, y el Departamento de Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires.
- 2) Las familias migrantes con hijos en edad escolar, valorizan positivamente la inclusión de sus hijos en la escuela, entendida como único medio para lograr ascenso e integración social.

## **BIBLIOGRAFIA**

ACHILLI, E. (1996) Practica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

BANKS, J. (1995). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. En James Banks y Cherry Banks, Handbook of Research on Multicultural Education, páginas 3 a 24. New York: Simon and Schuster.

COLLINS, E. y GREEN, J. (1992) Learning in classroom settings: Making or breaking a culture. In H. Marshall (1992), Redefining Student learning, (pp. 59-86). Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corp.

CORSARO, W. (1981). Entering the child's world. In J. Green and C. Wallat (Eds.), Ethnography and language in educational settings (pp. 117-146). Norwood, N.J.: Ablex.

CRAVIOTTO, E., HERAS, A.I., ESPÍNDOLA, J. (1999). Cultures of the Fourth Grade Classroom- Pedagogical Decisions as a Result of Teacher-Researcher Collaboration. Primary Voices, publicación del National Council of Teachers of English, U.S.A.

CRAVIOTTO, E. y HERAS, A.I. (1996). Using Oral History and Ethnography to Learn About Education, Culture and Language. Paper presented at the National Association for Bilingual Education Annual Conference, March 16, 1996.

COCHRAN SMITH, M. (1995). Color Blindness and Basket Making Are Not The Answers: Confronting the Dilemmas of Race, Culture and Language Diversity in Teacher Education. American Educational Research Journal, Vol. 32. Nº 3, pp. 493-522.

ENGUITA, M.F. (1988).El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?. En Política y Sociedad Nº1. Madrid.España.

ERICKSON, F. (1997). Ethnographic microanalysis. En Sandra McKay y Nancy Hornberger, Sociolinguistics and Language Teaching, pág. 283 a 306. New York: Cambridge University Press.

ESCAMILLA, K. (1992). Integrating Mexican American History and Culture into the Social Studies Classroom. ERIC Digest, Charleston, West Virginia, U.S.A.

FRANZÉ, A.(1998a) Une école "difficile": sur la concentration d' élèves d'origine immigrée á Madrid. En: Revue Européenne des Migration Internationnels. (1998b) Cultura/Culturas en la escuela: la interculturalidad en la práctica. OFRIM. Publicación Especializada de Inmigración. Madrid, España.

GIROUX, H. (1981). Ideology, culture and the process of schooling. Philadelphia: Temple University Press.

GOFFMAN, E, 1995. ESTIGMA. La identidad detriorada. Amorroutu. Buenos Aires.

GOODENOUGH, W. (1971). *Culture, language and society* (1<sup>st</sup>. ed.). Reading, MA: Addison and Wesley.

GUMPERZ, J. J. (1982) *Language and Social Identity*. New York, NY: Cambridge University Press.

GUMPERZ, J. (1986). Interactional sociolinguistics on the study of schooling. In J. Cook-Gumperz (Ed.), *The social construction of literacy* (pp. 45-68). New York: Cambridge University Press.

HARPER, CECCON, DARCY DE OLIVEIRA Y DARCY DE OLIVEIRA (1988). *Cuidado, escola! Desigualdade, domesticacao e algumas saídas*. San Pablo, Brasil: Editora Brasiliense, Edición 26<sup>o</sup>.

HERAS, A.I. (1999). Taking Action with Family and Community Members: Critical Pedagogy as a Framework for Educational Change. En *Approaches to Confluent and Multicultural Education*, Zulmara Cline y Juan Necochea, editores. Editorial JAI Press.

HERAS, A.I. (1995). *Being Bilingual, Interacting in Two Languages: An Ethnographic and Sociolinguistic Study of a Fourth Grade Bilingual Classroom*. Tesis doctoral, Universidad de California en Santa Bárbara.

HOLSTEIN, A (1988). *Interacciones grupales en aulas con alumnos migrantes...¿puro barullo?*. 4tas.Jornadas de Investigadores de la Cultura. Area de Estudios Culturales/ Instituto Gino Germani-Facultad de Ciencias Sociales.UBA.

HYMES, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press,

HYMES, D. (1980). *Language in education: Ethnolinguistic essays*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.

KORCZAK, J. (1970). 'Si yo volviera a ser niño'. Ed. LA PLEYADE, Buenos Aires,

MESA-BAINS, A. (1996). *Teaching Students the Way they Learn*. En Susan Cahan y Zoya Kocur, editoras, *Contemporary Art and Multicultural Education*. New York: Routledge.

MORTOLA, P. (1998). *Developmentally Appropriate Methods of Counselor Education: Teaching Adults to Help Children make Sense of "trouble" through Co-Constructed Narratives*. Tesis doctoral, University of California, Santa Barbara, CA.

NEUFELD, M. R.y THISTED, A. "Los niños de los migrantes y la escuela en Argentina: la diversidad cultural en un marco de neoliberalismo conservador". Ponencia presentada al Congreso Internacional De Educacion, Julio de 1996.

NIETO, S. (1992) *Affirming diversity*. Longman Publishing Group, New York.

OAKLANDER, V. (1988). *Windows to our Children: A Gestalt Therapy approach to Children and Adolescents*. New York: Center for Gestalt Development.



ROCKWELL, E. MERCADO, R. (1986) La escuela , lugar del trabajo docente. DIE. IPN.MEXICO.

ROCKWELL, E. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico. DIE. IPN. México. (Mimeo).

ROCKWELL, E. (1991) La dinámica cultural en la escuela en Cultura y escuela: la reflexión actual en Mexico. Elba Gigante (coord) Serie Pensar la cultura; Mexico: Conacult.

SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP (Floriani, Heras, Fránquiz, Yeager, Green, Jennings, & Dixon). (1995). "Two Languages, One Community: An Examination of Educational Opportunities." In Changing Schools for Changing Students: An Anthology of Research on Language Minorities, Schools & Society, Reynaldo & Reyna García Ramos Macías (Eds.), pp. 63-106.: U.C. Linguistic Minority Research Institute, 1995.

SPRADLEY, J.P. (1980) Participant observation. New York: Holt, Rinehart & Winston.

TANNEN, D. (1989) Talking voices. New York: Cambridge University Press.

VÁSQUEZ BRONFMAN, A. MARTÍNEZ, Y. (1996) La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica. Paidós, Barcelona.

WILLIS, P. (1983) Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. AKAL, Editores. Madrid.

WOODS, P. (1990). La escuela por dentro. Paidós, Barcelona.

WOODS, P. HAMMERSLEY, M. (1992) Género, Cultura y Etnia en la escuela. Informes etnográficos. Paidós. Barcelona.