

El rol de facilitadores interculturales en la comprensión de la identidad y diversidad.

Ana Inés Heras.

Cita:

Ana Inés Heras (2003). *El rol de facilitadores interculturales en la comprensión de la identidad y diversidad. Andes-Antropología e Historia, 14, 165-206.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/ana.ines.heras/136>

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



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

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

EL ROL DE FACILITADORES INTERCULTURALES EN LA COMPRENSIÓN DE LA IDENTIDAD Y DIVERSIDAD

Ana Inés Heras Monner Sans
EN PRENSA

ESTE MANUSCRITO ES BORRADOR

LA VERSION FINAL SERA PUBLICADA EN REVISTA ANDES, VOL. 14. FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA, ARGENTINA.

RESUMEN. Se presentan aquí resultados de una fase del trabajo etnográfico realizado para una investigación en torno a las relaciones entre diversidad cultural y escuela realizado en la Provincia de Jujuy. En este artículo presento un análisis acerca de personas identificadas como *facilitadores culturales*. A partir de elementos emergentes en una primera fase del estudio mencionado, identifiqué cuatro casos de personas con quienes realicé entrevistas en profundidad y observé en interacciones de diverso tipo en pos de comprender qué atributos los distinguen como facilitadores. Identifiqué tipos de herramientas conceptuales, marcos de procedimiento y actitudes mediante los cuales estas personas comprenden las características de más de una cultura y, además, las muestran a otros que no comprenden tales diferencias. Se proponen preguntas –clave, a partir de los casos estudiados, para transferir lo aprendido al ámbito escolar.

Palabras clave: facilitador cultural; etnografía; diversidad cultural.

ABSTRACT. This article describes the results of one of the phases of a long-term ethnographic study taking place in the Province of Jujuy. The study focuses on the relationships among schools and cultural diversity. The analysis presented here concentrates on what I call cultural facilitators. Emergent themes identified in a prior phase of analysis led me to pursue interviews and participant observation with four people whose ways of acting, perceiving and believing bridged diverse cultural paradigms. The analysis shows that these people, acting as facilitators, display specific conceptual tools, procedures and attitudes which, as a whole, allow them to understand difference. Moreover, they are able to make their interpretations of difference available to others so they can also understand diversity. Therefore, the análisis of these cases builds an emergent framework: questions are raised in order to bridge what is learned through the study of these cases and their relationships to what can be done in schools.

Key words: cultural facilitator; ethnography; cultural diversity.

EL ROL DE FACILITADORES INTERCULTURALES EN LA COMPRENSIÓN DE LA IDENTIDAD Y DIVERSIDAD

Ana Inés Heras Monner Sans ¹

Este artículo presenta resultados de una fase de trabajo etnográfico en torno a las relaciones entre diversidad cultural y escuela realizado en la Provincia de Jujuy ¹ en el cual se indaga acerca de personas identificadas como *facilitadores culturales*. A partir de elementos emergentes en una primera fase del estudio mencionado, identifiqué cuatro casos de personas con quienes realicé entrevistas en profundidad y observé en interacciones de diverso tipo en pos de comprender qué atributos los distinguen como facilitadores. Identifiqué tipos de herramientas conceptuales, marcos de procedimiento y actitudes mediante los cuales estas personas comprenden las características de más de una cultura y, además, las muestran a otros que no comprenden tales diferencias.

¿Por qué estudiar este fenómeno? Fases del trabajo etnográfico progresivo

El trabajo presentado aquí tiene su origen en una serie de investigaciones realizadas en Estados Unidos entre 1993 y 1998 y en Jujuy entre 1999 y 2002. Las primeras se centraron en la construcción de la identidad bilingüe y bicultural en niños y adultos hispanoparlantes que viven en los Estados Unidos (Heras 1993; 1995; 1999a). Se tomó como punto de partida una definición de identidad basada en el concepto de cultura propuesto por Goodenough (1971) quien propone que cultura son las pautas de vida cotidiana que se expresan en modos de actuar, creer y percibir. De este modo, la *identidad* cultural es un sistema de referencias materiales y simbólicas en permanente construcción cotidiana que un individuo asume como propias y a partir de las que se reconoce parte de grupos de pertenencia. Como se explica más adelante, la identidad no solamente se constituye en referencia al grupo propio sino en referencia a las relaciones *entre* grupos; en el caso de las investigaciones realizadas en California, se encontró que las identidades de los niños bilingües-biculturales se construían alrededor de lenguas en contacto (español e inglés), status cívico-político (lugar de nacimiento, ciudadanía, documentación), marcadores étnicos y rasgos fenotípicos (color de piel, modos de usar el cuerpo, maneras de modular la voz).

El análisis de esos datos hizo visible que en las interacciones en espacios educativos se ponen en juego, permanentemente, ideas acerca de quién es uno y quiénes los otros, tanto en referencia a características reconocidas como propias, cuanto en relación a características reconocidas como de otros. En este aspecto, puede decirse que la construcción de la identidad, y las relaciones a partir de esas construcciones, se desarrollan en forma permanente en los espacios

Investigadora de CONICET. Instituto de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad Nacional de Jujuy, Argentina. Email: aninesheras@fibertel.com.ar

áulicos. Este corpus de investigaciones permitió mostrar que los discursos cotidianos en el aula intervienen en la generación de conocimientos sobre la diferencia y la diversidad, a veces de modo que se permiten *identificaciones* culturales² positivas (tanto con el grupo reconocido como propio como con grupos reconocidos como distintos), y a veces de modo que las identificaciones culturales son estereotipos negativos con los cuales se estigmatiza a quienes se percibe como distintos (Heras y Holstein, 2002).

Además, se documentó que las aulas pueden ser también espacios donde la temática de la identidad se trabaje de formas específicas, en relación a los contenidos curriculares, tal como fue documentado en esos estudios (por ejemplo, tomar como punto de partida los *tipos* de relaciones que se establecen entre grupos e individuos que se perciben como diferentes, ya sean estas de conflicto como de armonía, tal como es el ejemplo entre grupos étnico-culturales como los Chicano-Mexicanos y los Anglo-Americanos en EE.UU.; ver Heras y Craviotto, 2001; Heras, Craviotto, Espíndola 1999)..

A partir de este trabajo en los Estados Unidos, se investigó sobre las relaciones interculturales en el ámbito escolar de la Provincia de Jujuy (Heras, 1999b). El trabajo de campo durante el año 2000 permitió identificar que, de modo similar a lo relevado en California³, las relaciones entre docentes-alumnos y alumnos-alumnos se organizaban, con respecto a la identidad e identificaciones culturales, tomando en cuenta los marcadores étnicos y fenotípicos, los lingüísticos y los de condición de status cívico-geopolítico (en este caso, variedad de herencia en relación a Pueblos Originarios, blancos y criollos; en relación a lenguas representadas en las familias, ejemplo español, kechua, aymara; lugar de nacimiento, Argentina o Bolivia, etc.).

El trabajo etnográfico se realizó tomando como guía las siguientes preguntas: ¿Qué se enseña y se aprende en la escuela acerca de la diversidad cultural? ¿Qué ideas tienen los participantes acerca de sí y de los otros? ¿Cómo se manifiestan estas percepciones en sus interacciones? El trabajo de campo y su análisis posterior puso en evidencia que: a) las relaciones interculturales se caracterizan por ser algo de lo que no se habla, y de lo que se pretende que no existe; es decir, funcionan como un presente-ausente; b) esta trama ambigua de presencia y ausencia simultáneas orienta lo que se dice, se piensa y se hace acerca de la diversidad, aunque comúnmente se tienda a negar que sucede así cuando se pregunta explícitamente sobre las relaciones interculturales; y c) en el discurso de un mismo sujeto, o en las acciones de un mismo sujeto en relación a su discurso, a menudo es posible identificar tensiones y contradicciones, por ejemplo, que se diga que “todos somos iguales” pero que, en el transcurso de la misma conversación, se viertan juicios y prejuicios sobre “algunos (otros) que son menos que (nosotros)” (Heras, 2003).

A partir de estos resultados, específicos del ámbito escolar, me interesó identificar, describir y analizar los modos en que podían estar relacionados con situaciones del contexto no escolar. En este artículo se presenta un análisis de los resultados de una parte de esta fase del estudio (contexto no escolar) y se analiza el fenómeno de personas quienes, operando sobre las

posibilidades brindadas por los sucesivos entornos en que se fueron desarrollando, han realizado un trayecto que los habilita para actuar como facilitadores interculturales. El análisis presentado se realizó a partir de estudiar primero dos cuerpos de datos complementarios:

- A) uno general, que se produjo a partir de explorar ideas acerca de **la cultura y las relaciones interculturales** con actores sociales diferentes, tales como docentes, funcionarios del gobierno provincial, integrantes de organizaciones no gubernamentales y otras personas oriundas de Jujuy, ya sea que residan o no hoy en esa provincia;. Esta exploración se hizo en base al trabajo de campo mencionado, es decir, tomó los resultados del análisis de una primera etapa para indagar sobre éstos. Por tanto, no fueron caracterizaciones a priori, sino construcciones conceptuales originadas en análisis de datos de campo⁴.
- B) otro, más específico, que buscó indagar con más precisión sobre **la identidad y las identificaciones culturales**, se generó a partir de realizar grupos focales de trabajo con algunos de los participantes de los diálogos antes mencionados o de profundizar en conversaciones con algunos participantes y de intercambiar con ellos algunos escritos; de estudiar libros, música, videos y fotos aportados por los participantes; de realizar observaciones (filmadas en video, audiograbadas o registradas a través de notas).

Es preciso apuntar que estos cuerpos de datos complementarios se fueron desarrollando simultáneamente, y que algunos de los aspectos visibles a través de los datos de carácter general fueron influyendo en los de carácter específico y viceversa, como es propio del trabajo de corte antropológico (Spradley, 1980). A partir de este paso de análisis tomé la decisión de indagar más específicamente acerca de casos de personas que parecían funcionar en más de una cultura. Llamé a estos casos “facilitadores” y analizo aquí sus características en detalle (el término facilitador me parece apropiado; otros autores usan el término mediador, por ejemplo, ver el trabajo de AEP Desenvolupament Comunitari, 2002).

Marco teórico y metodológico

Marco teórico. Premisas que orientaron el trabajo. Se han indicado ya cuáles son las definiciones operativas de identidad, identificaciones culturales, cultura y relaciones interculturales que orientaron el trabajo de campo y el análisis. En consonancia con esas definiciones básicas se partió de suponer que la identidad se construye a través de la participación concreta, interactiva, relacional en díadas o en grupos sociales, como por ejemplo, la familia en que nacemos, el grupo de pares de nuestra primera escolaridad u otros grupos a los que vamos perteneciendo, tales como familias que formamos a lo largo de nuestra vida y grupos de pares por actividad laboral o recreativa (Winnicott, 1972; 1998). En todos los casos, estas múltiples relaciones sostenidas *en y a través* del tiempo, nos brindan oportunidades variadas de interacción a través de las cuales se producen estructuras de participación y se van aprendiendo códigos de comunicación que influyen en la generación de identificaciones posibles (Phillips, 1972). Una primera premisa que se tuvo en cuenta, entonces, es que la identidad se construye en forma relacional en forma diacrónica y

sincrónica en nuestra vida (Davies, 1989), y que, además, los aspectos situacionales específicos influyen en nuestros modos de ser-en-interacción⁵.

También se partió de suponer que la conformación de la identidad se relaciona con la dimensión histórica⁶ y política: mucho de quienes somos se define a partir de las formas particulares en que los grupos de los cuales nos consideramos participantes en un sentido identitario establecen y han establecido sus relaciones con otros grupos (Neufeld y Thisted, 2001). De este modo, muchas veces, pensar en nuestra identidad significa vernos como partícipes activos de un colectivo o grupo que a su vez se posiciona en referencia a otros grupos o colectivos. Como la situación relativa (status) de los grupos se define en *contacto con*, este hecho influye significativamente en la construcción de la identidad, ya que no es lo mismo pertenecer a un grupo que ha sido perseguido y marginado, o incluso casi exterminado, que a un grupo que no lo ha sido o que, por el contrario, ha ejercido dominio sobre otros grupos con violencia (DeFrantz, 1995; Margulis, 1998; Pratt, 1992). En una conversación se me dijo, por ejemplo: “en Jujuy lo que es necesario identificar son las *relaciones de poder*“(entre grupos) para entender el tema de la identidad. Y también: “uno no se define siempre de la misma manera porque en algunos casos uno cuenta más quién es y en otros no, según con quién hable.”

Este hecho social ha sido ya documentado en trabajos que provienen de las ciencias sociales (por ejemplo, Camarillo 1979; Carger 1996; Delpit 1995; Karasik, 2000) y en trabajos literarios: *To Kill a Mockingbird* de Harper Lee, un libro que presenta las relaciones interétnicas entre blancos y Afro-Americanos en el sur de los Estados Unidos desde el punto de vista de una niña blanca; una novela reciente de P. Hoeg, *Smilla's Sense of Snow* que se desarrolla en Dinamarca, sobre las relaciones entre los nativos de Groenlandia y los daneses blancos de clase media; el ejemplo local del libro de Pereira, *La última siembra*, que su hijo desarrolló como película del mismo nombre. Es decir, existen dos premisas documentadas tanto en la ciencia como en las artes:

- que nuestras identidades se construyen a partir de las historias en las que estamos insertos y que se reconstruyen permanentemente en interacción;
- que la percepción de la identidad influye en cómo interactuamos con otros, tanto *dentro* de grupos como *entre* grupos.

Ambas premisas proveen un marco para comprender que las configuraciones de identidad funcionan, además, como una herramienta de acción en el mundo: la percepción de quiénes somos y quiénes son los demás orienta la visión de las posibilidades atribuidas a grupos e individuos, es decir, la visión de cómo estos ejercen o pueden ejercer sus derechos y responsabilidades en situaciones y contextos dados. Por lo mismo, y tomando por ejemplo las percepciones de grupos e individuos con respecto a quiénes son y han sido, es posible afirmar que los aspectos identitarios orientan la lectura del pasado (Manasse y Rabey, 1992). También influyen en la capacidad de imaginar quién se es o se puede ser, y qué se puede hacer, en un tiempo que no es hoy, es decir, en la capacidad de proyectar el futuro (ver, por ejemplo, De Frantz, 1995).

En tanto las percepciones sobre la identidad constituyen una matriz sobre la cual desplegamos nuestra acción social, pasada, presente y futura, puede decirse que influye directamente en nuestras posibilidades de acción o en las que pensamos que tienen los demás. Así, hay un aspecto de la construcción de la identidad que se desarrolla en espacios simbólicos (de representación, al decir de McLaren, 1995) preñados de relaciones de poder, puesto que se ponen en juego las posibilidades de poder hacer (o no) determinadas cosas en determinados contextos según quién sea el que desarrolle la acción y según los interlocutores. De este modo, a pesar de que la identidad es un engarce de imágenes, pensamientos y fantasías, y puede, por eso, parecer poco concreta, influye concretamente en nuestras condiciones de vida. Quienes percibamos ser parece habilitar un conjunto de prácticas y locuciones posibles; este aspecto no es menor cuando se habitan situaciones en donde la historia y la política de las relaciones han estado signadas por las percepción de un *nosotros* legítimo y un *otros* menos legítimo. Siguiendo también a McLaren en el mismo texto anterior, un examen alerta, crítico de estas situaciones puede permitir la reconstrucción de identidades tales que hagan posible acciones y representaciones sociales que, de otro modo, no se hacen accesibles en el horizonte de algunos individuos o grupos.

Marco Metodológico. Como ya se indicó, lo presentado aquí forma parte de un proyecto de investigación más amplio; este marco amplio de trabajo se tomó en cuenta para la formulación de los interrogantes que guiaron la etapa de trabajo cuyo análisis se presenta en este artículo: ¿qué atributos muestran, si acaso los hay comunes, las personas que pueden mediar entre culturas identificadas como diferentes [y a menudo identificadas como en conflicto]? ¿qué herramientas concretas (en el campo de las actitudes, procedimientos y conceptos) despliegan dichos facilitadores?

Para la generación y análisis de datos se siguió un método de trabajo basado en establecer conversaciones (diálogos informales y formales) con sujetos interesados en los temas a explorar, las cuales se grabaron o filmaron, según la oportunidad. También se observaron situaciones (por ejemplo, reuniones de trabajo, presentaciones públicas, conversaciones entre personas con las que se estaba trabajando). Se establecieron relaciones de diálogo más profundas con algunos participantes y con éstos se intercambiaron cartas, mensajes de correo electrónico o reflexiones en voz alta, luego de mantener intercambios escritos. En algunos casos, por sugerencia de estos mismos interlocutores, se estudiaron algunas producciones artísticas (libros, música, videos); este trabajo fue permitiendo, además, explorar otras fuentes de mi archivo personal y de otros archivos, tales como novelas de autores de distintas nacionalidades, artículos de diario, libros especializados sobre el tema, entre otros. De todas las conversaciones grabadas realicé transcripciones textuales ya que quise explorar en profundidad no solamente el contenido de los temas que iban apareciendo, sino las formas de formularse los mismos en estos encuentros dialógicos.

En todos los casos, llevé un registro escrito de estos pasos de generación de datos, en forma de diario de campo, de modo tal que muchos de los temas fueron apareciendo y cobrando

sentido a medida que iba comparando mis notas a través del tiempo, y a medida que comparaba estas notas con fuentes nuevas o con el resultado de nuevas conversaciones. Estos procesos son similares a los llamados por Rockwell (1987) “de interpretación, reconstrucción y explicitación”. Explico a continuación el contenido de algunos temas importantes que surgieron de estos datos relevados (les doy el nombre de emergentes de campo). Para el trabajo de campo y de análisis se tomaron algunos de estos emergentes y se profundizaron, siguiendo el método analítico de la etnografía (Hammersley & Atkinson, 1982; Glaser y Strauss, 1967; Guber, 2001).

Emergentes de campo. Como ya se indicó, se realizó el análisis de datos a partir de explorar las percepciones de varios actores sociales y de observar interacciones entre ellos o de ellos conmigo en relación a la diversidad cultural, a las relaciones entre sujetos culturales distintos, y a las ideas sobre la identidad. Este paso de análisis surgió para explorar en profundidad algunos supuestos que sancionan lo socialmente aceptado acerca de las relaciones interculturales y la diversidad cultural que se habían identificado en etapas anteriores del trabajo etnográfico en Jujuy. Este análisis hizo visible que se construyen tópicos o lugares comunes que circulan en los discursos y que organizan por tanto la cosmovisión social. Se enumeran a continuación los emergentes identificados que presentan relación directa con los datos presentados más adelante, aunque existen otros relacionados con el tema general de estudio que no se exploran en este artículo.

Un emergente fue el de identificar que a pesar de ser Jujuy una provincia donde conviven grupos que se perciben como distintos, en verdad esta diversidad permanece las más de las veces oculta. En general, y habiendo tomado como punto de partida el análisis de lo que sucede en el espacio escolar, pero ampliando la exploración a contextos sociales más amplios, se observa que no se toma este dato para examinar las ideas sobre la identidad propia y las ajenas; mucho menos se dedica tiempo para críticamente explorar las representaciones sociales de la diferencia y las consecuencias de estas percepciones sobre las relaciones entre personas y grupos. Si bien existen algunos grupos e instituciones cuya actividad se centra en la afirmación positiva de algunas identidades específicas (tales como agrupaciones de género o comunidades indígenas, entre otras) es difícil encontrar espacios u organizaciones dedicados a valorizar el respeto e interés por la diversidad que pueden presentarse al convivir grupos diferentes, o a entender las posibilidades que otorga la comprensión de fenómenos culturales distintos. Sin embargo, sí es corriente encontrar expresiones donde lo que se ve como “distinto” es en verdad concebido como anómalo o de menor status, como por ejemplo en estos testimonios: “el campesino/el coya no sabe; uno lo ve cuando viene a la ciudad, se sube a una camioneta, no sabe manejar”, o por ejemplo, “ya los ves [a los coyas], son así, indolentes, en esas caras como de chinos ya se nota”. En estas perspectivas, quienes enuncian estos comentarios, lo hacen desde el lugar de habitante urbano con un saber que el *otro* (en esta frase, el habitante rural o el lugareño con raíz coya) no posee. En esta misma línea de percepción de lo “distinto como aómalo o de menor status” un testificante me indicó que “es corriente que se busque gente para empleada en la casa y se dice ‘que sea del norte porque

son más buenas...’ como diciendo que las del norte son así, un animalito... es una distinción inconsciente casi.” Comentarios similares, donde la diferencia se percibe desde una perspectiva no democrática y racista, abundaron en mi trabajo de campo. Estos datos son similares a datos generados por otras investigadoras del NOA, por ejemplo, De Anquín (2000) y Acosta, De Anquín y Tejerían (2002) y por otros investigadores de la ciudad de Buenos Aires (por ejemplo, Margulis, 1998; Margulis y Urresti, 1998; Neufeld y Thisted, 1999).

Sin embargo, y al mismo tiempo, se tiende a negar que *existan* diferencias y menos aún que funcionen de forma peyorativa. Por ejemplo, en las escuelas, es común que el personal docente tenga la perspectiva de que “la población que asiste a esta escuela es homogénea; acá todos son familias de características parecidas. Por eso acá no hay discriminación.” O, de que, cuando “uno les pregunta sobre sus orígenes, las familias no saben o tienen vergüenza de decir”. Otra variante de la misma negación es que lo diverso existe pero está lejos, se encuentra en otro lado, no tiene que ver con la realidad local: “para ver este tema de la diversidad tenés que ir a La Quiaca o la Puna, ahí sí hay gente distinta”, o “este tema de lo diverso se relaciona con el movimiento indigenista, con los reclamos por la tierra en el norte”, o “distintos son los del ramal”. Esta distancia parece implicar que la gente trata de evitar comprometerse en las relaciones con las personas que tienen orígenes culturales percibidos como diferentes (en general, como se dijo, percibidos como diferentes = de menor status). También parece indicar que no hay interés de conocer genuinamente la variedad de culturas representadas en los ámbitos locales, aunque sea común que convivan en un mismo ámbito geográfico o escolar representantes de la cultura del ramal, de la cultura del norte o de otras culturas que se han ido entrecruzando a través de las generaciones.

Estos emergentes en el trabajo de campo permiten identificar una cosmovisión social que se resume a continuación *desde su lógica interna* (es decir, a continuación se expone la lógica de la cosmovisión social antedicha, no mis ideas sobre las relaciones sociales y culturales): los espacios sociales (por ejemplo, los barrios, las escuelas, las regiones) se configuran de forma homogénea y, como dentro de ellos no hay diversidad, tampoco hay discriminación⁷. Existen diferencias *entre* sectores, regiones, localidades, barrios⁸. *Entre éstas/estos*, según dicen los testimonios, se dan situaciones de conflicto. Los conflictos se explican o interpretan a través de las relaciones de poder regidas por valores subyacentes —algunos de larga data— donde, por ejemplo, ser blanco es mejor que no serlo; ser argentino es mejor que no serlo (en referencia por ejemplo a la inmigración fronteriza); ser urbano es mejor que provenir del ámbito rural; etc. En resumen, la identificación de lo diverso se ve como *falta de* y no como una entidad en sí mismo diferente y *con* atributos propios.

A su vez, las culturas que se perciben distantes y exóticas, por ejemplo, la zona de la Quebrada y Puna, sí son vistas como portadoras de diferencias positivas. Otros ejemplos son algunos círculos de inmigrantes específicos que han conservado sus tradiciones como sesgo distintivo cultural (ejemplo, la comunidad piemontesa); algunos movimientos indigenistas con status de reivindicación cultural; etc. Como sugiere Mario Rabey (Rabey, comunicación personal), en

verdad esta representación es idealizada positivamente en tanto se la identifica como “portadora de valores estereotípicos tradicionales como la generosidad, la honestidad, la laboriosidad, etc.”

En síntesis, los emergentes identificados se pueden agrupar como de tres tipos: a) interactivos (los que se identificaron en las interacciones cotidianas); b) ideológicos (es decir, ideas acerca de la diferencia y la diversidad); c) institucionales.

Así:

a) con respecto a las interacciones:

- se tiende a negar que *existan* diferencias y se actúa como tal, en un plano de la interacción;
- sin embargo, en otros planos, se actúa teniendo muy presentes las diferencias, que se las percibe en tramas de poder (status): “menos/más que...”, “falta/presencia de...” [atributos considerados como valorables];
- cuando se piensa que lo diverso existe se lo ubica lejos: se encuentra en otro lado, no tiene que ver con la realidad local;
- la diversidad permanece las más de las veces oculta y no se conoce la variedad de culturas representadas en los ámbitos locales, aunque sea común que convivan en un mismo ámbito geográfico o escolar; se actúa en consecuencia con esta percepción de ausencia de diversidad en lo local.

b) con respecto a las ideas:

- lo que se ve como “distinto” es en verdad concebido como anómalo o de menor status;
- no se toma este dato para examinar las ideas sobre la identidad propia y las ajenas o a intentar develar, de forma explícita, las tramas de poder que fundan las relaciones de la diferencia;
- no se dedica tiempo para críticamente explorar las representaciones sociales de la diferencia y las consecuencias de estas percepciones sobre las relaciones entre personas y grupos.

c) institucionales:

- es difícil encontrar espacios u organizaciones dedicados a valorizar el respeto y el interés por la diversidad;
- cuando existen, suelen enfocarse los grupos e instituciones a preservar “culturas de origen” y a defender los patrimonios heredados pero no a resignificarlos en relación con las relaciones que se establecen, o podrían establecerse, con otros grupos.

Análisis por contrastación. A partir del análisis de los emergentes enumerados se identificó que, conviviendo con esta visión generalizada, existen otras visiones, aunque menos comunes o menos visibles. Me interesó indagar en ellas porque respondían a una perspectiva menos estereotipada

del tema de la identidad, las identificaciones culturales, la interculturalidad y la diversidad cultural, y porque, desde el punto de vista de las mentalidades, estas visiones pueden presentar oportunidades de facilitar cambios y difundir marcos de interpretación no estigmatizantes (Amossy y Herschberg Pierrot, 2001). Me dediqué entonces a profundizar en casos en que el pensamiento y las interacciones de algunos sujetos indicaran una actitud de compromiso acerca de la comprensión de la diversidad para explorar si, acaso, en esa actitud y en sus procedimientos concretos de interrelación, existen herramientas de facilitación identificables que puedan proponerse como transferibles, sobre todo en contextos educativos.

Puede pensarse que una perspectiva de este tipo permitirá comprender las diversidades y las identidades múltiples que conviven (en un entorno o en una misma persona) como oportunidades creativas y de generación de conocimientos, de aprendizaje de procedimientos y de formación en actitudes que, tal vez, faciliten relaciones de poder más participativas, y, se espera, con un sustento más democrático. Tomando los emergentes de campo identificados, se realizó un análisis de casos que presentaban características *diferentes por contraste* a las enumeradas en los emergentes. De este modo, se realizó un método de análisis por contrastación, encontrando relaciones semánticas de diferencia (Spradley, 1980). Al decir de Rockwell (1987), “resulta más fácil describir una cosa cuando se la contrasta con otra, o cuando se determinan diferencias significativas entre casos o situaciones”.

En forma sintética se resumen a continuación las características encontradas como relaciones semánticas de contrastación para el facilitador intercultural:

- reconoce las diferencias;
- piensa que lo diverso existe y puede estar cerca y al mismo tiempo, reconoce que lo diverso existe en muchos lugares, tanto dentro de una cultura local como en otros países;
- se preocupa por conocerlo y también por transmitirlo;
- reconoce la diversidad intra-cultural;
- hace explícita la diversidad. La toma como dato para examinar sus propias ideas y las de otros;
- dedica tiempo a entender y explorar las percepciones sobre las relaciones sociales de la diferencia, las relaciones de poder que subyacen, y las consecuencias de las mismas;
- se interesa por conocer espacios y organizaciones dedicados a estos temas;
- en algunos casos, promueve su formación;
- ve lo distinto como *distinto* y no en términos jerárquicos; en muchos casos, lo distinto que se identifica como alienante se analiza desde la perspectiva del poder que pueden ejercer algunos individuos o grupos sobre otros con carácter de dominación.

En las secciones siguientes del artículo se presenta el análisis de casos de facilitadores para mostrar cómo esta síntesis analítica se despliega en la complejidad y variedad de cuatro casos en

donde se encontraron características del facilitador cultural; se usan seudónimos dado que esto fue solicitado expresamente por uno de los entrevistados y se aplicó entonces a los otros tres casos para homologar el procedimiento. Cuando se usan comillas es porque fue una expresión textual de los testimoniantes (escrita o tomada como cita de conversaciones, ya sean grabadas o no, y corroborada luego por ellos). En todos los casos se presenta el análisis de los datos organizados según categorías temáticas relacionadas con los emergentes y con temas que tratamos en los diálogos mantenidos en cada caso, para mostrar la forma en que los datos se fueron generando y generando también categorías de interpretación de los mismos en el diálogo mantenido.

Análisis de casos y presentación de datos

Primer caso: Armando Sinsilay (A.S.)

Sinsilay es un jujeño hijo de campesinos que vive en Buenos Aires hace quince años. Nació a fines de los años cincuenta. Es contador público, profesión que ejerce. Fue A.S. quien se conectó conmigo a partir de leer una nota en un diario que comentaba un libro de publicación reciente, del cual fui compiladora junto a David Burin y en el cual escribimos un capítulo (Burin y Heras, 2001). A.S. se interesó por conseguir el libro primero, para lo cual realizó varias llamadas a CONICET y a la Universidad de Jujuy para ubicarme. Cuando finalmente lo consiguió, se mostró interesado por el trabajo que yo hacía y él mismo sugirió brindarme su testimonio. De este modo, la perspectiva de A.S. fue ofrecida por él, a partir de su iniciativa. Este modo de acercarse a mí es característico de una de las actitudes y procedimientos del facilitador intercultural enumeradas más arriba: dedica tiempo a entender y explorar las percepciones sobre las relaciones sociales de la diferencia, y las consecuencias de las mismas.

Armando no me dejó grabar las conversaciones que mantuvimos. Luego de nuestro primer encuentro escribí todo lo que recordaba y se lo envié por correo electrónico. Al recibir mis notas, me contestó por la misma vía, precisando, ampliando y corrigiendo algunos datos. De este modo, mantuvimos varios diálogos por escrito, tanto como en forma oral, sobre los cuales se fueron generando otras ideas y reflexiones (por ejemplo, escritos producidos sobre el tema a partir de nuestros encuentros).

Origen familiar. Cultura del trabajo. Armando explicó que su familia de origen materno trabajó con ganado en el noreste de la Provincia de Jujuy. Además se vinculó con la Provincia de Salta porque el abuelo materno realizó viajes a Salta por cuestiones religiosas. Su abuelo comerciaba ganado y lo llevaba y traía de a caballo. Al comentar Armando sobre estos viajes del abuelo, fue específico en decirme que sabía que esta era una práctica corriente de muchos en ese entonces, y que ahora se había perdido, por lo menos en cuanto a la intensidad de la misma. Dijo que esto era lamentable, no solamente por los efectos en las economías locales, sino porque esta forma de tránsito permitía también formas de conocimiento de lo que era distinto en personas y lugares relativamente cercanos pero a la vez lejanos al no mantenerse contacto permanente con ellos.

También dijo Armando que su abuelo fue una persona que continuamente le narró historias, hechos, costumbres, y que, a través de estas narraciones, aprendió mucho de su región: “es posible que mi abuelo Baltasar haya sido un modelo para mí, por su iniciativa e independencia.”

La familia de origen paterno es del noroeste de la provincia, de la Quebrada y Puna. Según su perspectiva, la familia por parte de la madre tendría una identidad de “gaucho” (que él definió como hombre de a caballo) y la familia por parte del padre de “coya” (definida por él como hombre de a pie). Al sugerirle que su identidad representa una combinación de saberes y perspectivas que vienen de sus familias de origen, estuvo de acuerdo, si bien expresó que su identidad está más relacionada con la perspectiva de gaucho, ya que el padre de Armando se relacionó con su abuelo materno y trabajó en esa profesión, de modo que la idiosincracia de la familia paterna no fue transmitida como tal. Es decir que su padre, aún cuando por filiación tenía un origen coya (usando la terminología de Armando), por adscripción realizó un movimiento hacia la idiosincracia y forma de trabajar de estilo gaucho.

Al hablar de esta identidad (gaucho), la caracterizó como aquel “que es persona de a caballo y su saber es relativo a las cuestiones campesinas relacionadas con el ganado, con moverse, con tener ese espíritu de campo abierto”. Dijo Armando que el gaucho se cree “un poco más que el coya.” Expresamente me indicó que este conflicto intercultural existe en Jujuy hace muchos años. Para expresar este punto de vista, se valió de imágenes de la película *La última siembra* de Pereyra; es decir, la categorización que hizo Armando en su charla acerca de las identidades socioculturales, en estos aspectos, proviene de esa película. De este modo, Armando me brindó no solamente su perspectiva sino un modo de comprenderla informada por la documentación visual de Pereyra. Esta herramienta de interpretación me permitió entender que él, como plantea Pereyra en el filme, considera que en la comprensión de la diversidad puede haber aprendizajes significativos, especialmente cuando críticamente se examinan las relaciones de poder. En la película, por ejemplo, se plantean una serie de conflictos de poder entre personajes que representan grupos socioculturales y socioeconómicos distintos entre los que se establecen relaciones autoritarias de unos sobre otros. Pero la película va mostrando momentos de inflexión (zonas de clivaje, podríamos decir) a través de los cuales se pone de relieve que en la comprensión de símbolos e instrumentos culturales diversos existe un aprendizaje posible y positivo. Por ejemplo, el personaje que representa al coya recobra su libertad en bicicleta, que actúa como símbolo en la película de una cultura diferente a la suya; a esta posibilidad de aprender algo distinto y usarlo con significado propio se accede a través de un personaje (niño/adolescente) que representa saberes diferentes a los del coya pero que no son dominantes sino participativos en situación de paridad.

Volviendo a lo conversado con Armando en la entrevista, me sugirió que el coya, en cambio, es reservado y construye su saber acerca de muchas cosas constantemente, a través de la observación y la reflexión, en una relación profunda con la naturaleza y con los seres que lo rodean. Es caminador, va de a pie, y su modo de vida estuvo conectado, en muchos casos en las

provincias de Salta y Jujuy, con el comercio de sal que se llevaba a lomo de burros. Se preparaban recuas de 30 o 40 burros y se transportaba sal desde el oeste hacia el este, hacia el valle, donde se vendía. Esto daba posibilidades de intercambios entre personas diferentes que Armando cree que hoy se han perdido. Al hablar de estas cosmovisiones e identidades (coya/gaucha), Armando hizo referencia a las posibilidades distintas que otorga el caminar y el andar a caballo, pero de manera simbólica (diferencia y perspectiva que da la visión desde un caballo y de a pie).

Armando caracterizó a su papá como un gaucha y a su mamá como una persona que cumplió el “rol tradicional de la mujer de campo: ocuparse de la casa y de los hijos, pero también después se ocupó de comercializar leche y otras cosas que vendía en la ciudad” (ejemplo, porotos). La combinación de estos ejemplos de trabajo fue cuna de una formación orientada hacia la búsqueda del sustento con el esfuerzo propio; la vida de Armando, desde temprana edad, estuvo repleta de oportunidades para aprender no solamente a través de estos ejemplos sino a través de la práctica concreta: chico de mandados en una casa de familia a los diez años; vendedor de frutas y verduras a los once; asistente en tareas del convento de franciscanos durante dos años, entre los trece y catorce; etc. Su relación con el trabajo es una característica cultural que él reconoce como distintiva; Armando le dio precisamente ese nombre: “fui educado en la cultura del trabajo.” También le sugerí que haber tenido una variedad de experiencias laborales en esos pocos años de vida lo puso en contacto con formas de ser, de hacer y comprender diversas. En sus relatos puso de manifiesto que en todas estas relaciones estableció diálogos que le resultaron formativos, además de aprender concretamente de la práctica; el diálogo como experiencia de acceder a mundos diferentes fue, desde temprano, un aspecto educativo en su vida. Es interesante pensar en este aspecto, dado que Armando parece haber comprendido tempranamente que en una relación de características étnico-culturales y de origen geográfico distintas es donde pueden darse intercambios de beneficio mutuo. Esta herramienta de aprendizaje, se verá, la usó él luego en otras situaciones de su vida.

El papá de Armando trabajó como arriero de ganado con su abuelo materno y luego por su cuenta. La casa donde vivió la familia estaba en un campo que era del abuelo y allí se criaba ganado y se cultivaba. Dice Armando:

“Después cuando esta actividad fue desapareciendo seguramente por improductiva, entonces consiguió el empleo en Vialidad de la Provincia (que es un organismo del estado), donde fue capataz en la construcción de caminos donde entre otras tareas dinamitaba. Luego vino el empleo como cuidador del predio de fin de semana del colegio religioso. Luego como puestero de otra finca y finalmente como empleado nuevamente de Vialidad esta vez en un depósito de materiales en el barrio de Chijra, donde se jubiló.”

Este cambio de profesiones del papá fue también un aspecto distintivo en la cultura familiar en por lo menos dos sentidos: a) el ejemplo de su papá y su mamá fue el de orientarse a producir sustento para una familia numerosa, aún cuando ello implicase cambiar de profesión u oficio; b) el tipo de

trabajos que fue realizando su padre le permitieron entrar en contacto con mundos diversos, tanto en su niñez como adolescencia, otorgándole oportunidades de comprender lo distinto (específicamente en relación a qué se hacía, cómo se hacía, con qué sentidos se hacía, todos estos aspectos relacionados con la generación de la identidad).

Rasgos distintivos del papá y la mamá según Armando. Influencia en su vida escolar. Armando resaltó que su papá es un hombre estricto y que se impone, un hombre conocido por la gente que lo rodea, y un hombre duro, “tal vez lo que se necesita para sobrevivir en un ambiente difícil”. Que el papá era conocido y reconocido como bueno (en el sentido de buen profesional, buen trabajador, conocedor de sus oficios) era seguro, ya que al hacer el servicio militar, un suboficial reconoció el apellido y quiso que Armando trabajase en un grupo especial donde solamente eran veinte soldados y quince autoridades. Como ya dijimos, su mamá es una mujer emprendedora que cumplió el rol tradicional de la mujer de campo, y se dedicó también a vender parte de lo que producía. Ambos, dijo Armando, “no tuvieron escolaridad más allá del segundo o tercer grado”, aunque Armando cree que la mamá debe haber tenido uno o dos grados más que el papá. Le llama la atención a él que siendo este el caso, tanto papá como mamá se hayan siempre preocupado de que sus hijos tengan educación escolarizada. Atribuyó a este hecho, y a otros relacionados con esta visión, la posibilidad suya de acceder a la preparación escolar primaria, secundaria y universitaria. Armando recuerda que su papá le dio a elegir a los trece años qué quería hacer. El hermano que viene inmediatamente más arriba que él (quien se graduó de la primaria al mismo tiempo que Armando porque estaba dos años atrasado) eligió trabajar. Armando eligió ir al comercial con la idea de estudiar un año y conseguir luego trabajo. “Qué me falta saber”, razonó Armando, “porque llevar cosas de un negocio más o menos sé, esas cosas, pero no sé ni confeccionar una boleta.” Se decidió por el comercial entonces (escuela comercial de San Salvador).

También recordó Armando que, de chico, su papá le seleccionaba libros que encontraba en el colegio para el que trabajaba; este hecho lo introdujo tempranamente a un afán por leer que aún conserva: me compro libros todo el tiempo, me gusta leer, leo dos o tres libros al mismo tiempo. A veces me compro libros y no los leo enseguida pero los tengo ahí y los puedo consultar si quiero.” Una anécdota que Armando destacó como interesante fue que entre esos libros que papá le daba hubo una vez uno de Historia. Leyó y releyó ese libro sin saber bien de qué libro se trataba: le faltaba la tapa. Se enteró cuando en la escuela le dijeron que debía estudiar con tal y cual libro y se fijó en el de Historia. “Pero este libros yo lo leí...será que este libro lo tengo?” Era uno de los libros que su papá le había conseguido de ese lugar donde trabajaba.

Reconocimiento de características de identidad. En el relato de Armando acerca de su vida hubo varios momentos en que contó anécdotas acerca de la percepción de él mismo y la percepción de otros. Por ejemplo, reflexionó acerca de que cuando vino a Buenos Aires se sorprendió de ver

blancos pobres. No sabía que estas personas existían. En su marco de pensamiento y en su lugar de origen, los blancos nunca eran pobres. También se sorprendió de ver personas de la colectividad judía. Es interesante destacar una reflexión de Armando al leer las notas de la entrevista: "imaginate que mi primer trabajo fue en un negocio que estaba en Pasteur y Corrientes y después otro en Villa Crespo...."⁹. Es decir, desde su punto de vista, no solamente llegó a Buenos Aires, con todo lo distinto que eso significó para él, sino que, geográficamente, su trabajo lo llevó a relacionarse con una comunidad que hasta ese momento no conocía, ya que, según dijo, "en Jujuy no hay sinagogas y me acuerdo que en la escuela había un chico raro, que me parecía raro. Ahora me doy cuenta de que debería ser judío."

Con estas dos afirmaciones sobre su sorpresa hizo explícito que en otros momentos de su vida no tenía ningún marco de interpretación que le permitiera comprender estas diferencias específicas (blancos pobres y personas de la colectividad judía) y las percibía como "raras" o "sorprendentes". Hoy, puesto que su perspectiva actual incluye la comprensión de aspectos de la tradición urbana rioplatense (por haber vivido en Buenos Aires muchos años) y de la tradición judía (por haberse casado con Sarah quien es miembro de dicha colectividad) está en condiciones de interpretar estas diferencias. En ambos ejemplos no parece haber habido en Armando una actitud prejuiciosa por falta de información sino asombro por la incompreensión de lo que se presentaba ante sus ojos. Este dato es interesante de analizar porque presenta una forma creativa de relacionarse con lo que es distinto: a partir de la sorpresa surgen interrogantes, no *supuestas* respuestas (que en verdad son a menudo prejuicios basados en desinformación). En algún sentido, se relaciona este modo de conocer con el de la pedagogía freireana (Freire, 1969; 1984), ya que es a través de la pedagogía de la pregunta, o sea, de la problematización, que se busca conocer respuestas posibles al interrogante formulado. Este método usado por Armando, similar al de otros casos que se presentan aquí, es transferible al ámbito escolar, aunque frecuentemente, el espacio escolar rutiniza las preguntas posibles y deja en manos de los docentes la facultad de realizar interrogantes (que cumplen las más de las veces funciones retóricas o de evaluación pero no de presentación crítica de un problema a resolver).

Destacó Armando que es interesante para él haberse casado con una persona de origen judío porque "ella es también de una minoría, como yo, que soy de otra minoría." Minoría, según definió Armando, es estar sometida/o a otro grupo (que definió como los blancos) que tienen el poder sobre las personas de color. En este aspecto Armando equiparó a la colectividad judía y a la colectividad de quienes son descendientes de pueblos originarios a través de la categoría "gente de color". De forma interesante, sin embargo, me comentó que en dos oportunidades había sido discriminado por su color de piel, estando, precisamente, con su mujer a quien describió como "blanca, rubia". Este comentario, si bien puede parecer ambiguo, se explica cuando se inserta el relato en contextos de interpretación apropiados: a los efectos discriminatorios de cómo algunos otros ven a "un jujeño morocho" o a "una judía", su condición se equipara y se define con una sola categoría que él refirió como la de "gente de color" y que otros, un blanco genérico, categoriza

como *menos que*. A los efectos de situaciones donde la única información que se ofrece es el color de piel y la apariencia externa, Sarah es “blanca, rubia” y yo “soy morocho, y con rasgos tipo orientales que más de una vez hace que la gente de la colectividad japonesa me reconozca como uno de los suyos”; en estas situaciones, es Armando la minoría discriminada y no Sarah (ver Urresti, 1998 para una elaboración acerca del cuerpo, la apariencia y la significación).

Con respecto a sus compañeros de secundaria, recuerda él que en la escuela “estaban las divisiones para los ricos y las divisiones para los chicos de los barrios, los pobres”. Él estaba en la división de los chicos de los barrios, pero no era estrictamente un niño criado en un barrio de San Salvador sino un niño de origen rural y en condición de migración interna, aunque al cursar la escuela secundaria, su status migratorio empezaba a tener características de asentamiento definitivo.

Al conversar acerca de su experiencia escolar surgieron ejemplos de cómo en algunos momentos comenzó a ser conciente de algunos rasgos de su identidad y conciente, también, de que algunas de estas cosas le daban vergüenza. Por ejemplo, decidió en algún momento que no iría a la escuela a caballo porque no quería que lo vieran de a caballo (o sea que se desprendió de un rasgo de su identidad rural por vergüenza). Consiguó por ese entonces una bicicleta y hacía su recorrido diario de una hora en ese medio, adoptando un rasgo de identidad urbana.

Más adelante, en los años de su trabajo en una concesionaria de automotores, Armando terminó de “convertirse en una persona de la ciudad”, según dijo, aconsejado por sus compañeros de trabajo acerca de cómo vestirse, cómo comportarse, cómo hablar. Buscó activamente los consejos de sus compañeros de trabajo, usando nuevamente su técnica de dialogar con otros que identificaba claramente como diferentes. Sin embargo, cabe destacar que Armando mantiene fresco y vivo su origen rural, no solamente en su sentido concreto (nació en la zona rural y su familia es de ese origen) sino metafórico: se siente un hombre relacionado profundamente con la tierra, respeta activamente los principios que organizan la vida rural y piensa que el contacto con un ámbito rural (no urbano) enseña principios de vida fundamentales para él (ejemplo, no desperdiciar; cuidar el entorno; hacer uno mismo muchas cosas que en la ciudad están organizadas para que las hagan otros y que vengan “ya empaquetadas”, de modo tal que su origen es invisible; etc.). De hecho, después de haber vivido quince años en Buenos Aires, y otros tantos en la ciudad de San Salvador, Armando y Sarah acaban de comprarse un pedazo de tierra en un lugar de la Provincia de Jujuy para establecerse allí dentro de unos años y vivir de acuerdo a varios de estos principios enunciados arriba.

Esto es coherente con que, en algún momento entre la escuela secundaria (3er año más o menos) y su primer trabajo, Armando empezó a tener tanto la posibilidad de ser y sentirse de origen campesino, como de ser y sentirse de origen urbano. Según la interpretación de nuestra conversación, él hizo una adquisición de herramientas de comunicación y de formas de vivir que le fueron permitiendo ampliar su repertorio, sumar y expandir, y no desechar completamente, aunque

haya habido momentos de negación de su cultura de origen (ejemplo, cambiar el caballo por la bicicleta, cambiar hábitos de habla y modos de vestirse, etcétera).

Recuerdos de la vida escolar. La vida escolar de Armando estuvo signada por episodios de “rebeldía” como él los llamó. Era un chico inteligente, despierto, con ganas de aprender¹⁰ y también con momentos en donde sentía rebelarse algo dentro suyo. Según surgió de nuestro diálogo, parte de su rabia se debía a que las condiciones en las que él iba a la escuela eran muy exigentes y le impedían hacer las cosas como otros chicos o como le hubiera gustado. Por ejemplo, como no tenían luz eléctrica, no era tan fácil hacer las tareas o hacerlas prolijamente.

Además, dado que siempre trabajó, estaba ocupado, y le resultaba difícil cumplir con todo. Los padres de Armando decidieron en el quinto grado que él viviera en la ciudad de San Salvador y trabajara para poder hospedarse en casas de familia. Por ejemplo, en un momento vivía con una familia para la que realizaba tareas de todo tipo en la casa; luego vivió con Doña Fermina, originaria de Bolivia, quien le enseñó la profesión de verdulería y para quien también debía trabajar. Tomando este último ejemplo, su rutina consistía en levantarse a las tres de la mañana, ir al mercado de abasto y hacer la compra con la señora, ir a la verdulería llevando todo en un carrito que él transportaba, acomodar todo y recién ahí irse para la escuela.

Quando intercambié esta información para corroborarla con él, Armando reflexionó que “por algún mecanismo de defensa uno se debe olvidar aquello que le causó sufrimiento o malestar, pero visto desde este momento no tengo malos recuerdos de esa época en la que comencé a trabajar (en el sentido de prestar algún servicio a terceros que no fueran la familia) a pesar de lo dramático que parece. Creo que en esa época mis padres sólo pensaban que sus hijos debían cambiar la vida que ellos habían llevado o tal vez sería que lo que había en casa no alcanzaba para todos y esos trabajos eran soluciones válidas.”

Armando vivió dos años (el primero y segundo de la escuela secundaria) con los franciscanos, a quienes tiene respeto porque practican lo que dicen: el voto de pobreza. Dentro de la orden hay jerarquías y estaban los “intelectuales” y los que realizaban más bien el “trabajo manual”. Había de todos tipos en este convento, algunos muy buena gente, otros no. Conflictos de poder había también, como en toda institución que organiza el ser humano. Pasó dos buenos años ahí, “pesaba ochenta kilos en ese entonces porque comía bien, había siempre de todo para comer, había una biblioteca, tenía un buen lugar para dormir... pero siempre tenía que estar adentro, aunque había muchas cosas, cine había por ejemplo los domingos”.

Reflexioné con él acerca de que seguramente aprovechó bien esos dos años porque por su experiencia anterior sabía lo que era no contar con recursos; estuvo de acuerdo. Armando atribuyó en parte a esas comodidades el hecho de poder seguir la escuela, ya que terminó el primer año de secundaria y no se fue de la escuela (como había pensado cuando ingresó) porque le fue bien. Siguió el segundo y el tercero, se recibió de Tenedor de Libros y luego de Perito. Más adelante continuó sus estudios en la Universidad y se recibió de Contador Público, profesión que ejerce hoy.

Características de Armando en tanto facilitador cultural. Para finalizar, se enumeran a continuación las características que se encuentran en los pensamientos, actitudes y acciones de Armando Sinsilay para relacionarlas con las características identificadas del facilitador.

Hay una decisión evidente de enfocar el tema de cultura e identidad, de reflexionar permanentemente sobre el mismo, y de entender de qué se trata. Un procedimiento típico para Armando en este sentido es el diálogo y la interacción con quienes percibe que son diferentes para conocer y comprender la diferencia. En varios escritos que intercambiamos (mensajes de email y producciones escritas a partir de nuestras conversaciones) él habla de la identidad como la conciencia que surge cuando uno se encuentra en relación a otros. Esta visión nos permite corroborar que, como decíamos en la Introducción, la construcción de la identidad es dialógica e interactiva. En sus palabras:

“Creo que la conciencia de pertenencia a una etnia o grupo, surge cuando el otro te está mirando o tratando como un diferente, entonces la reacción puede ser amistosa que te lleva a intercambiar ideas para un aporte positivo o responder a una agresión para tratar de poner los límites, en este caso con efecto negativo ya que ello te lleva a una confrontación que se va dirimir de acuerdo al poder de cada oponente. En ambos casos la conciencia de pertenencia queda reforzada, en el primer caso, cuando es amigable, por que al establecerse un interés positivo por el diferente esto hace que uno trate de ordenar aunque sea para el análisis los valores que nos diferencian, en el segundo caso cuando el contacto es agresivo, esto lleva a la separación y a la intolerancia que conduce a la lucha por la eliminación o por el sometimiento del más débil en los términos de la lucha por el poder que se ha establecido.”

Tanto en sus textos orales como en los escritos aparece una vivencia de la identidad como multi-facética y cambiante a lo largo del tiempo, informada, conformada, moldeada por los intercambios con otros, ya sea de índole positiva como de índole agresiva. Armando se define como alguien que puede vivir en más de un mundo al mismo tiempo, y tiene conciencia de ello, y por lo tanto, puede estar en condiciones de facilitar aprendizajes; prueba de ello es que dedica tiempo a entender y explorar las percepciones sobre las relaciones sociales de la diferencia, y las consecuencias de las mismas, y a transmitir sus ideas al respecto.

Como se indicó en el análisis, él usa dos métodos para la comprensión de la diversidad: el diálogo con el que se percibe como distinto (que genera situaciones de aprendizaje, tanto para él como para otros) y la capacidad de reaccionar a la sorpresa con preguntas y no con pretendidas respuestas ya formuladas de antemano (pre-juicios). En cuanto a la formación de su conciencia étnico-cultural, pasó por momentos de inflexión y de información que fueron tejiendo una trama que, al retroalimentarse, le han ido permitiendo generar marcos interpretativos amplios. Dichos marcos le han permitido reflexionar sobre el tema de la educación y la escuela y llegar a conclusiones acerca del currículum escolar. Por ejemplo, propone que un modo de comenzar a hacer explícita y menos traumática la diferencia cultural es la de presentar varias versiones de la

historia, en este caso concreto, de la dominación y sometimiento de los pueblos originarios de Jujuy¹¹. Un último aspecto para resaltar relacionado con el perfil de facilitador en este caso concreto es el interés por desenvolverse como facilitador de aprendizajes para otros, en el sentido de brindar oportunidades de intercambio concretas para que otros conozcan sobre aspectos socioculturales de las zonas de Jujuy que él conoce bien, por ser oriundo de allí. Por ejemplo, como se mencionó al principio, Armando demostró y sigue demostrando un interés permanente por brindarme materiales para que yo comprenda mejor la cultura que le es propia y que viene de sus ancestros. También hizo y continúa haciendo de facilitador para su esposa Sarah en relación a pautas concretas de vida de su familia jujeña de origen.

Segundo caso: Valentín Espósito (V.E.)

Valentín Espósito es un nativo jujeño que vive en Palpalá, Jujuy. Nació en el final de la década del cincuenta. Su formación profesional es en el área técnica y realizó carrera tanto en su profesión como en política a partir de sus veinticinco años, aproximadamente. Si bien es oriundo de Jujuy y vivió en la zona del valle toda su vida (en dos localidades diferentes pero muy cercanas, Perico y Palpalá), ha tenido oportunidad de viajar extensamente, tanto dentro de la provincia como por el país y el mundo. Además de sus estudios universitarios, en este momento realiza estudios de postgrado. Es autor de capítulos de libros y notas relativas a algunos temas de su interés que cruzan su formación profesional con su participación política (por ejemplo, las posibilidades de desarrollo sustentable en el marco provincial; las formas de gestionar recursos del estado para fortalecer las microempresas, etc.). Me interesó entrevistarle porque conocía algo de sus orígenes y creía entender que tenía experiencias formativas de tipo “mixtas” en el sentido sociocultural. Además, lo había observado actuar en su función muchas veces (lo observo hace tres años), en variadas situaciones, con audiencias diversas, y con éxito en las interacciones. Creía suponer que este éxito interactivo se basaba en parte en que comprendía algunas claves de comunicación basadas en la reflexión sobre la diversidad.

Para el análisis de este caso se usaron, además de observaciones, fuentes como escritos producidos por él, varias entrevistas cortas, numerosos diálogos casuales, y una entrevista en profundidad. En esta entrevista se analizaron ciertos aspectos de la vida social y política jujeña, en particular las dificultades de comunicación entre quienes se autoperciben como blancos y de clase media profesional, y quienes se autoperciben como oscuros y de clase trabajadora. Además, se compartieron experiencias e historia de vida, específicamente en relación a la trayectoria educativa, laboral y política.

Origen familiar. Pertenencia mixta. Espósito es jujeño descendiente de bolivianos, tanto por parte de su familia materna como paterna. Su abuelo materno fue un criollo, hijo de argentinos de la Provincia de Jujuy; la esposa de este abuelo fue una boliviana que inmigró a la Provincia a

mediados del siglo XX. Por parte de su padre, ambos abuelos, incluso su padre, es nacido en Bolivia, en el pueblo de Uyuni.

De bebé, Valentín fue entregado a su abuela materna para que lo criara: hijo de madre soltera, supone que su mamá no quiso que se conociera acerca de su hijo, y por tanto lo entregó para que la abuela lo criara. La abuela, si bien vivía en una ciudad (Perico), tuvo un estilo de vida rural, basado en sus costumbres y tradiciones. Tenía una casa “del estilo de las rurales, sin baño dentro de la casa, con plantas, árboles. Hacía bollos y cosas para vender y yo me encargaba de venderlas en el mercado”. Este estilo de vida estuvo también signado por el hecho de que constituyeron una unidad económico-familiar donde ambos (su abuela y él) trabajaban en un emprendimiento de panes y bollos. Este hecho fue importante en su formación, y, además, lo hizo criarse muy de cerca con su abuela, de quien aprendió valores para él fundamentales: la honestidad, el valor del trabajo, la rectitud. Por ejemplo, en una oportunidad, Espósito se había quedado con un vuelto de su abuela y ella lo descubrió, lo regañó y lo castigó físicamente. Según Espósito, esta fue una marca en su vida que no olvidó porque le transmitió firmemente un valor para él importante.

Hasta los doce años vivió Valentín con su abuela, y se relacionó también con sus primos (por vía materna) que vivían en la misma ciudad, en la casa de enfrente. Visitaba a su madre algunas veces al año; ella se casó luego con quien lo reconoció más tarde como hijo propio. De este matrimonio hubo 6 hijos, uno de los cuales falleció de bebé.

A los doce años Valentín fue a vivir a Palpalá con su madre y su segundo marido, quien lo adoptó formalmente. Recuerda ese momento de transición como difícil, ya que, por haberse criado con su abuela, y en lo que él describe como “un estilo rural”, era tímido y retraído. Además, en la casa nueva, todo era nuevo, tanto la familia (que fue creciendo por el nacimiento de sus hermanos y hermana) como la casa en sí, que él recuerda como modesta pero “una casa, entendés, con baño, esas cosas.”

Valentín cree que su crianza en dos tipos de sistemas (como se dijo, urbano y rural) y en culturas “criolla y boliviana” le permitieron, desde pequeño, comprender las diferencias, cada una en sus cuestiones específicas. Esa crianza la señala él en sus palabras como “formativa y complementaria... fueron sistemas diferentes [pero] fueron complementarios. Yo tuve la suerte de que fueran complementarios, digamos así”. Es decir, desde su punto de vista, el haberse criado en ambos tipos de vida y por tanto, sistemas culturales, le proveyó experiencias importantes y no contradictorias, sino que (al decir de él) “se fueron sumando”. Esto lo ve así ahora, promediando sus cuarenta años, aunque es explícito en decir que no lo pensaba así en los momentos en que tuvo que afrontar las transiciones. En este sentido, su caso es similar al de Sinsilay quien, en los distintos momentos de transición (rural-urbano; hijo de trabajadores rurales-trabajador de una firma en la ciudad capital; provinciano-capital federal; etc.) experimentó cierta vergüenza de algunos rasgos que luego fue recuperando más adelante.

Hizo la escuela primaria en Perico pero terminó el último año en La Florida, Palpalá. Luego hizo la escuela comercial en San Salvador y estudió más adelante una carrera universitaria técnica. Es el único de sus hermanos que fue a la universidad. Trabajó como ingeniero en Altos Hornos Zapla y se fue de esa empresa con las privatizaciones. Hizo carrera política en su ciudad y la provincia, y hoy ocupa un cargo alto del gobierno provincial.

Uso del discurso en el espacio público. Conciencia de los paradigmas culturales diversos. Como político y funcionario del gobierno, para Espósito hay algunos ejes de trabajo primordiales y algunos temas preocupantes. Entre los ejes se destacan: el desarrollo de pequeños y medianos productores, el apoyo a la educación y la cultura, la eficacia y transparencia en la gestión pública, y una apuesta a la generación de una identidad provincial andina que permita a Jujuy relacionarse con el país y el mundo de manera que beneficie a los habitantes de la provincia. Con respecto a temas que lo preocupan, señaló: el desempleo, la falta de motivación para el desarrollo y la necesidad de romper un círculo vicioso de corrupción y pérdida de valores que él ve como distintivo de la sociedad jujeña hoy, aunque por supuesto como no privativo de ella (ya que lo señala como un problema de carácter nacional). Estos ejes y temas surgen de analizar sus testimonios y diversos escritos de su autoría y charlas al público (por ejemplo, a cámaras de profesionales, a grupos específicos étnicos, de mujeres, o de jóvenes, etc.).

Un enfoque típico de su presentación pública, que lo he visto desarrollar en muchas oportunidades, consiste en dar ejemplos de las vidas reales y concretas de las personas que habitan Jujuy. Para que esto sea posible, Espósito tiene que conocer de primera mano estas historias y realidades, y además, buscar estrategias narrativas para presentarlas de forma comunicable a audiencias diferentes. Por eso, es corriente que en sus intervenciones no solamente se refiera a ideas y conceptos generales, o a propuestas de tipo político y abarcadoras, sino que combine ese recurso con el de situaciones particulares, casos, anécdotas y análisis que, partiendo de lo específico, permitan una reflexión (en algunos casos, de tipo filosófico). Este tipo de discurso, tal vez también común a otros políticos, es una estrategia exitosa, sobre todo si se desarrolla con audiencias tales donde se permita el intercambio ya que, en este tipo de situaciones en que observé su desempeño, pude ver que el público no solamente se detiene a preguntarle o reflexionar, o incluso opinar en disidencia con sus ideas de carácter general, sino que presta atención a las historias y detalles, y construye reflexiones a partir de ellas. Por lo tanto, en un orden discursivo, considero eficientes las herramientas que usa Espósito, más allá de si uno acuerda o no con el contenido de las ideas vertidas.

Además, se evidencia en el uso de estas estrategias discursivas una característica de facilitador intercultural importante: la de actuar como aquel quien se preocupa por conocer, entender lo diverso y transmitirlo. Por ejemplo, por su función pública y política, elige estar en contacto con la gente de distintos lugares de la provincia, como ya se dijo, en general con una actitud de conocimiento y reconocimiento de las particularidades socioculturales de cada localidad

o región. Pero este conocimiento que adquiere no lo usa solamente para, según su visión, cumplir lo mejor que pueda su función pública sino además para dar a conocer estas especificidades: al ilustrar sus presentaciones o conversaciones con casos concretos, rescata y transmite saberes y situaciones de culturas diversas (del ramal, la puna, la quebrada y el valle). Es como si en cada lugar volcara la cultura cotidiana de las otras regiones llevando y trayendo historias que pocos tienen la oportunidad de conocer y luego, además, de comunicar.

Interesa señalar que según diversos testimonios que recogí, en la sociedad jujeña existen muchos desacuerdos acerca de este estilo. Hay quienes consideran (y él es consciente de ello puesto que lo hemos conversado varias veces) que su estilo es “poco apropiado” para la función pública, y que debería —según los más virulentos— directamente aprender a hablar. Sin embargo, por testimonios de otros jujeños, es este mismo *estilo* discursivo, y su forma de *saber oral*, lo que es atractivo. Estos comentarios me interesaron en particular puesto que son posiciones o reacciones con respecto a los marcadores discursivos que representan el origen étnico cultural y social de Espósito, es decir, en relación al *origen* de quien emite el discurso, y no con respecto al contenido de lo que dice. Lo interesante, al conversar de estos temas con él, es que Espósito es consciente de estas diferencias e intenta, permanentemente, tener en cuenta su audiencia y esgrimir estilos discursivos que le permitan transitar varios mundos diferentes. En diálogos mantenidos acerca de estos temas explícitamente, y de otros relacionados, Espósito identifica diferencias interculturales claras en la sociedad jujeña, a la vez que distinciones intra-culturales. Se detallan estos aspectos a continuación.

Diferencia inter-cultural. Espósito elaboró sus ideas acerca de la identidad tomando como ejemplo lo que él llamo “el tema indigenismo”. Esta estrategia de elaboración sobre la itnerculturalidad me resultó interesante ya que evidencia un supuesto fundante: las identidades se construyen en relación, y un ejemplo particular de este supuesto puede analizarse en el caso indígena. Es decir, si bien no elaboró Espósito con estas palabras este supuesto, se evidencia que subyace en la presentación de sus ideas.

Desde su perspectiva, la identidad cultural indígena es un complejo profundo de “formas de hacer las cosas, las creencias, incluso cosas que (ellos) hacen normalmente tienen otros códigos, digamos así, entonces cuando ves y participás todo eso, empezás a respetar más esa cuestión [porque la entendés desde otra perspectiva]”. Esta visión me pareció interesante en dos sentidos: a) porque corrobora lo que yo ya le había observado hacer en sus actuaciones públicas o sus escritos: que comprende ejemplos concretos y a partir de ellos toma una posición con respecto al tema (en este caso, la cultura y la identidad cultural); b) porque usa un método, que llamo aquí etnográfico, donde la observación detallada y la descripción de casos, situaciones, interacciones le permiten hacer una interpretación del tema en cuestión.

Me explicó Espósito que desde el punto de vista de las relaciones entre grupos, el tema “indigenismo también se negó en la provincia. Todos, de una u otra forma, negaban el tema

indigenismo, digamos así, y ahora se instaló por una cuestión de la tierra, pero en realidad es más profundo el tema”. Es decir, según su perspectiva, para muchos, la cuestión del ser indígena o identificarse como tal, se puso sobre el tapete a partir de la cuestión de la propiedad de la tierra, y no como un tema en sí mismo pero, según su parecer, el tema “es mucho más profundo” ya que implica que el tema de la identidad se define a partir de lo cotidiano. Esto lo sabe porque lo ha visto, tanto en su experiencia propia, como en las experiencias de otros que se ha ocupado de intentar comprender. De este modo, tiene clara percepción de la diferencia, y comprende además que la cuestión de la identidad [indígena en este caso] no puede resumirse solamente a la posesión de la tierra, si bien comprende que este es un hecho material y simbólico de suma importancia. En sus palabras: “y ahora ya bueno se instaló [el tema] por una cuestión de la tierra pero en realidad es más profundo el tema, es mucho más profundo. [Aunque yo veo que la gente dice] *acá no hay indígenas, acá son todos iguales*, pero claro, cuando vas trabajando con la gente más, y digamos, conocés a la gente menos contaminada [con la cultura urbana del sur], más pura del norte, y ves que te metés en sus cuestiones, su cultura, tiene mucha profundidad.” Otro punto relacionado con éste es su observación de que “quien se identifica con lo indígena puede mostrar una parte de quien es, de manera pública, y eso hace al que no es de esa cultura, tener una visión simplista y pensar que eso es la “cultura indígena”. Su interpretación es que las relaciones de poder entre grupos étnicos de la provincia hacen que la demostración de identidad sea parcial, y que algunos crean entonces que la Pachamama y el Carnaval son las formas de la cultura indígena.

En su interpretación, el tema de la tierra ayudó a poner de relieve dos aspectos importantes: a) que la identidad cultural, en este caso la indígena, es un tema complejo y profundo; b) que no necesariamente lo que se muestra representa todo lo que es un pueblo o grupo. Un corolario que se desprende, implícito en sus ideas, es que para comprender temas de identidad, tomando este ejemplo indígena, no se debe dar por supuesto lo que es una obviedad (que las culturas son diferentes) sino comprender en lo concreto qué significan y cuáles son esas diferencias (este es un estilo que podemos llamar etnográfico aplicado a la vida diaria y a las interacciones comunes entre personas).

Diferencia intra-cultural! Otro tema tratado en su diálogo conmigo es el de las influencias contextuales en las prácticas culturales a través de las generaciones, dentro de un grupo considerado como “una misma cultura”. Me explicó que él había observado que cuando, quienes siendo hijos o hijas de una cultura particular, cambian de lugar de residencia mudan habitualmente sus patrones de vida por “contaminación” (palabras de Valentín) y se da una negación de la pertenencia original. Sin embargo, su interpretación es significativa a los efectos de lo presentado en este artículo, ya que me sugirió que como al mudarse se pierde la relación concreta con el entorno (con los vínculos humanos y geográficos concretos), no se puede “mantener” una costumbre vacía de su significado material y simbólico. Esta reflexión corrobora que para Espósito, la pertenencia cultural es ante todo, una relación. Además, otro aspecto que elaboró para explicar

esta aparente pérdida identitaria, es que cuando estas personas van a vivir a otros lugares, son las más de las veces vistos como “diferentes” en un sentido discriminatorio. Por tanto, es interesante señalar que el marco de interpretación que usa Espósito contempla que la identidad es relacional, tanto en el sentido de la pertenencia como en el sentido de la diferencia con otros.

Representación política, inter e intra-culturalidad. La participación política de las minorías étnicas en Jujuy ha sido siempre un problema no resuelto, según Espósito. En tiempos pasados fue poquísima, nula; en tiempos actuales tiende a mejorar. Ha habido momentos específicos que por gestiones particulares de algún gobernador se facilitó o amplió esta participación. Según su perspectiva, este tema es conflictivo ya que cuando los funcionarios públicos o los representantes comunitarios asumen una identidad pública marcada (por ejemplo, autodenominándose coya, o vistiéndose de una manera determinada, o actuando y diciendo cosas con marcada pertenencia étnico cultural), hay reacciones inmediatas de otros sectores jujeños (blancos, profesionales de clase media, o blancos de familias tradicionales criollas jujeñas, por ejemplo) que desprecian y condenan estas presentaciones. En concreto, señaló los ejemplos de tres funcionarios cuya asunción y presencia identitarias son rechazadas y estigmatizadas por otros. Si bien estas cuestiones siguen presentando tensiones, Valentín piensa que tanto en el espectro político de gobierno como de las instituciones, la representación ha tendido a mejorar y hay una posibilidad de hacerse presente sin vergüenza para el que siempre ha sido visto como diferente (la explicación fue dada antes: el tema de los reclamos alrededor de la tierra permitió facilitar que imágenes del “ser étnico” circulen con mayor facilidad).

Relacionado con este tema, dice Espósito: “por ahí se escucha, algunas veces se plantea ‘somos coyas y nos han gobernado los rubios’, los del sur digamos así, y hay conciencia de que la representación de la mezcla que es la población de la provincia no ha sido en esa misma proporción. En otras épocas, como la de Snopek, quizás había más representación, era más representativo de lo que era el conjunto de la sociedad.” Espósito analiza entonces que estos grupos han sufrido constantemente la presión y dominación de un sector y que estas tensiones se expresan en el discurso de la gente.

En su análisis de cómo funcionan las identificaciones en la sociedad jujeña, Espósito confirma que se superponen distintas formas de identidad: las de locación geográfica (valle, puna, quebrada, ramal); las de color de piel (blancos y oscuros); las de origen nacional o étnico-regional (“turcos”, “bolivianos”, “argentinos”, “italianos”); las de clase profesional (profesionales y trabajadores), etc. Revisando este sistema de clasificación de la sociedad, piensa Espósito que la locación geográfica no se equipara automáticamente con identidad cultural; aunque tenga que ver, no es lo mismo. Sí parece ser que la identidad de clase social y profesión definen un ethos más claro, lo cual confirma que las diferencias estructurales tienen más peso que las de locación (Evans-Pitchard, citado por Grimson, 2000). Una persona que viene de del mismo lugar que otra persona (ejemplo, oriundos de la provincia de Jujuy) no necesariamente comparten un ethos,

símbolos, formas de ver las cosas ya que hay diferencias de clase económico social que hacen estas diferencias realmente diferentes: lo que los define no es que sean “del sur o de la quebrada y puna sino que sean hijos de los que conducían todo, de clase media profesional”.

Características de Valentín en tanto facilitador cultural. Como se presentó en las distintas secciones de este análisis, hay aspectos actitudinales, de procedimiento y de marco conceptual que permiten identificar a Espósito como alguien que comparte características de un facilitador cultural. En su caso, los atributos fundamentales de esta condición pueden resumirse en: a) la posibilidad de conocer las diferencias de primera mano, y por un acercamiento concreto a realidades diferentes; b) la capacidad de conceptualizar estas diferencias y de analizarlas, presentándolas luego al discurso público como contenido temático; c) el intento de reflexionar permanentemente sobre las diferencias, y sobre cómo comprenderlas, para que esta comprensión se convierta en una estrategia de gestión orientada hacia permitir el acceso de varios actores sociales al interjuego político; d) la capacidad de situarse en un punto de vista que hemos llamado etnográfico, es decir, descriptivo e interpretativo desde la lógica misma de las culturas que los generan, y no desde una perspectiva externa que las juzgue.

Como en el caso de Sinsilay, se sugiere que algunas experiencias de vida han sido formadoras de esta conciencia de la diversidad, como por ejemplo: la comprensión de su origen familiar como mixto y diverso (diversidad intra-familiar e intra-cultural entre generaciones de bolivianos, por ejemplo); la posibilidad de haber vivido como complementarios mundos diferentes (el mundo rural y el mundo urbano).

Tercer y Cuarto Casos. Jaime Corrilla y Rita Valenzuela

Se presentan a continuación dos casos con quienes solamente se realizó una entrevista en profundidad e intercambios por correo electrónico. Sus nombres me los habían dado como personas especialmente interesadas en tratar el tema de la interculturalidad en la sociedad jujeña. Dado que el tipo de datos generados en estos casos es distinto de los dos casos anteriores, se tratan en conjunto y en forma diferente.

Es interesante también presentarlos en forma conjunta puesto que parte de la entrevista en profundidad fue compartida por ambos, con lo que se generó un intercambio de ideas y un posicionamiento de cada uno a partir de las ideas vertidas por el otro. Se hacen explícitos esos intercambios en la presentación del análisis.

Orígenes familiares y datos actuales. Jaime Corrilla nació en 1954 en San Salvador, en una familia de padre, madre y tres hermanos. Al preguntarle sobre quién es él, Corrilla inmediatamente se define como coya y andino. Su segunda esposa es de La Rioja, y ella tiene mezcla de españoles e

indígenas, según su propia definición. Corrilla vivió hasta los cinco años en San Salvador y luego migró a Salta con su familia de origen. Estudió en Tucumán su carrera universitaria y luego volvió a Jujuy. Realizó trabajos como profesional contratado en la Universidad y en una empresa constructora. Además realizó siempre trabajos de orientación social, ad honorem, tales como animación comunitaria en barrios o participación voluntaria para ofrecer servicios profesionales a otros que lo necesiten y no puedan pagarlos. Tuvo y tiene participación activa en política partidaria. Tuvo cargos en la función pública, tales como trabajar en la Secretaría Técnica de la Gobernación (década del 80), intendente de un municipio (1984-87), secretario de un diputado provincial y diputado provincial. Señala sin embargo que hace algunos años se distanció de la política en el Gobierno Provincial, por el alto grado de corrupción. Asumió la Presidencia de un Colegio Profesional en 1998; fue luego re electo en 2000 (su mandato dura hasta 2002). Cuando asumió el trabajo en el Colegio, convocó a todos los profesionales asociados a asumir un rol activo, según sus palabras, el “rol que les corresponde en la sociedad, ya que el Colegio estaba casi paralizado. Se conformó un grupo heterogéneo de distintos pensamientos políticos que le dio un saludable equilibrio a las opiniones que vertía el Colegio sobre los distintos temas que interesaban a la sociedad.”

Rita Valenzuela nació en Santa Catalina y se crió en la Mina El Aguilar donde cursó la escuela primaria. En la Mina había jerarquías internas y se vivían como algo normal, eran parte del paisaje social, en palabras de Rita. Sin embargo, claramente se refiere a esta situación como una de discriminación: “No me puso una marca a fuego la discriminación. Para mí fue algo normal. Ellos tenían su club [refiriéndose al personal jerárquico] y no podías pasar del otro lado, entonces yo me crié en un ambiente donde para mí eso era normal. O sea que [con esa idea previa] si ha ocurrido algo dentro de la facultad también fue normal [para mí]. O sea, yo no me he sentido agredida o tocada; en el internado tampoco.” Para sus estudios secundarios fue a un colegio de monjas donde, según su percepción, no había distinciones de clase o discriminación de este tipo. Lo atribuye a que había muchas alumnas del norte y a que todas usaban el mismo uniforme (un delantal marrón) que no dejaba ver qué tipo de ropa usaba cada una. Al describir la mentalidad que la caracteriza (claridad de objetivos, formación, raíces identitarias fuertes, posibilidades de conocer otros entornos por viajes que ha realizado) Rita piensa se forjó por varias razones que estuvieron presentes en su crianza temprana: que en su familia siempre hubo trabajo (su papá trabajaba en la Mina y su mamá en su casa) y hubo, además, una cultura del trabajo; que ella fue enviada a la escuela, como interna, desde chica (lo que la obligó a estar en un ambiente diferente al de su casa de origen a edad temprana); que tuvo oportunidades de formarse y las aprovechó; que ha viajado por su país y el mundo (y quiere seguir viajando). Estos aspectos, señalados por ella para indicar las razones de su fortaleza sociocultural, confirman que la formación del ser identitario es visto por ella como una inter-relación entre sus vínculos originales (fuertes y positivos, especialmente con la madre) y otros vínculos que, por pertenencia y diferencia, le fueron mostrando permanentemente quién era, quién es, quién quiere ser.

Opiniones y estrategias sobre la defensa de la identidad cultural primaria como punto de partida para la inter-culturalidad. Común a Rita y Jaime es la perspectiva de que reconocer como positiva la identidad primaria (de origen) permite relaciones justas e integradas con otros; así mismo, las actitudes acerca del respeto (o no) de las identidades primarias de todos los participantes de un contexto social debe analizarse en el contexto de la historia y las relaciones de poder entre grupos. Jaime expresa:

“La provincia de Jujuy tiene más del 80 % de su población con preeminencia de sangre indígena, por lo tanto es una provincia indígena, aunque los mismos jujeños al no conocer su propia identidad cultural, reniegan de todo lo que los pueda identificar con lo nuestro. Este rechazo se debe a que nos enseñaron una definición equivocada de lo que significa ser coya, aborígena o indígena: Persona que solo sirve para servir, además es bruto, analfabeto, ignorante, borracho, etc. Pero si comprendieran que son descendientes de una raza que construyó una cultura basada en lo que en síntesis expresa su saludo cotidiano: “ama sua, ama llulla, ama kella” (no seas ladrón, no seas mentiroso, no seas haragán). Por lo tanto tenemos contradicciones tan grandes como nuestra Constitución Provincial que posee más de 200 artículos y solo uno se refiere a los aborígenes y para colmo habla de protegernos.”

Con respecto a la identidad de la Provincia de Jujuy, Rita piensa que en parte, todos los que viven en Jujuy, nativos de ella, son de algún modo aborígenes. De todos modos, piensa que no es necesario detenerse a definir si “somos o no todos” de la misma raíz; lo que importa es tener un equilibrio con la naturaleza y en los vínculos humanos. Le parece fundamental tener este equilibrio y relación, que de algún modo considera ancestrales, antiguos porque se han transmitido y conservado de generación en generación, pero considera que es preciso

“vivir y seguir en la dirección que sigue el mundo... te doy un ejemplo, esta ropa que tengo es algo tradicional (hecho de manera tradicional) pero es algo moderno, de diseño moderno; lo mismo este anillo, que lo hizo un artesano de Palpalá... entonces a mí me gusta lo moderno, me gusta lo bonito, me gusta la música, la nueva tecnología, pero yo me siento identificada como del norte.. pero sin embargo no digo ‘me siento aborígena’”.

Desde su punto de vista, si se quisiera hacer un trabajo acerca de la importancia de valores culturales, sería bueno enfocar un trabajo especial con las mujeres, ya que, ella observa, siguen siendo las mujeres quienes están cerca de los hijos y las hijas, quienes conviven más cerca de ellos y les dan, en definitiva, su identidad o pertenencia cultural. En relación a esta perspectiva, piensa Rita que la recuperación de la identidad cultural no puede ser establecida por normas o por leyes (en sus palabras “ninguna constitución, nada de nada va a devolver la identidad y la cultura [por sí mismas]”).

En el trabajo en el Colegio Profesional de Jaime se habla corrientemente de temas de identidad cultural, por dos motivos: el primero es porque se tratan temas sociales y muchas veces se relacionan con las diferentes pertenencias étnico-culturales representadas en la Provincia; el

segundo es porque “los temas que tratamos se relacionan con la revalorización de nuestro patrimonio cultural, la defensa del medio ambiente y la participación de la comunidad en todos los temas que son los principios rectores de nuestra cultura andina.” Además, porque según Corrilla, en este Colegio Profesional hay colegas que se identifican (y están orgullosos de pertenecer) a la cultura andina, así como hay otros colegas que se identifican con la cultura occidental europea. Piensa Corrilla que tratar el tema de

“la Identidad Cultural es fundamental para que Jujuy encuentre la fuerza necesaria para cambiar esta realidad que nos oprime. Es una preocupación de hace mucho porque uno la ha sufrido [discriminación] desde chico, es decir, he sentido la discriminación conciente o inconsciente de los que me rodeaban hasta que fui comprendiendo mi realidad y las raíces a las cuales pertenezco, sintiendo el orgullo de pertenecer a una cultura que supo vivir en equilibrio con la naturaleza hace miles de años. En Abra Pampa hemos creado la Cooperativa PUNHA (Por un nuevo Hombre Americano) donde hemos pensado que el eje fundamental de todo es profundizar sobre la diversidad cultural porque por más que uno lleve un proyecto distinto y ese emprendimiento sea lo más rentable posible y se empiece a producir una ganancia económica si esos integrantes no tienen bien sus raíces lo que van a hacer es comprarse un lote en Jujuy o comprarse un lote en Córdoba porque yo creo que durante quinientos años nos han dicho que nosotros los descendientes de los pueblos originarios no servimos creo que nos han metido a sangre y fuego una descripción que es ustedes no sirven, sólo sirven para trabajos brutos, es el que tiene que estar en la fila, el que tiene que pedir perdón, en definitiva tiene que estar en el último estrato de la clase social. Si no conocemos los principios rectores de nuestros abuelos como ser la solidaridad, la reciprocidad, el trabajo comunitario, seguiremos creyendo en rechazar lo nuestro y emigrar hacia las ciudades que nos encandilan con su fantasía. Durante 500 años nos metieron a sangre y fuego que somos el ultimo escalón de la sociedad y solo podemos aspirar a ser peones y sirvientas, mano de obra barata para las empresas que siguen explotándonos como los primeros colonizadores.”

Rol de facilitador inter- e intra-cultural a través de la comunicación. Consecuente con el pensamiento acerca de la importancia de la identidad cultural, Corrilla ha desarrollado una serie de actividades y productos culturales para difundir la cultura andina:

“en 1990 hice un trabajo en diapositivas llamado *Donde hay una necesidad hay un derecho* que resume la verdadera historia de la Quebrada y Puna desde antes de la llegada de Cristóbal Colón hasta nuestros días, luego lo pase a video en 1995. En 1998 escribí una obra de teatro *La familia Cortacaña* que plantea un conflicto entre los que emigran y los que se quedan en su tierra. Son realizaciones, entre otras que permiten transmitir el mensaje de la Identidad Cultural a los jujeños dentro de las posibilidades que permite esta realidad económica. Actualmente con Julio Lencina (cineasta, productor de la Deuda interna y

Agonía de una etnia) y el Instituto Jujuymanta tratamos de poner en marcha un taller de video para seguir realizando estos mensajes a la comunidad de Jujuy, pero con poca suerte.”

Rita cree en esta afirmación y difusión de un modo interactivo, permanente y que podemos llamar microsorial. Por ejemplo, relata: “yo por ejemplo estaba en Israel y bebo algo y hago así [me muestra que da de tomar a la tierra] y todos te miran [lo hago] todo el año [no sólo durante el mes de agosto] y en cualquier lugar porque mi mamá me dijo todo viene de la tierra y a la tierra con respeto, un respeto que yo lo necesito como otras personas necesitan otras cosas.” Con este ejemplo me explicaba Rita que ella tiene una conexión fundamental con ciertos modos que considera suyos y que no importa el contexto donde se encuentre, ella los practica y difunde. Esta es una enseñanza que provino de su madre y reforzó su idea de la importancia del rol materno en la afirmación de identidad para los niños; agregó, retomando una idea que habíamos compartido en el diálogo, que desde esta perspectiva “nosotros podemos ser facilitadores para nosotros mismos también [no solamente para hacer conocer acerca de nosotros a otros que no son como nosotros]”. De esta manera, Rita planteó una idea interesante: la facilitación puede darse inter- e intra-culturalmente.

Ambos consideran que tratar los temas de la diversidad, la interculturalidad y la identidad cultural públicamente y de forma corriente es necesario porque permite abrir espacios de reflexión sobre el futuro. En el caso de Jaime, considera que “de ahí partimos porque si queremos desarrollar la provincia y tenemos un pueblo que todavía reniega de su origen no vamos a salir adelante.” Rita piensa de modo similar y agrega que conociendo quién es un y saliendo a conocer quiénes son los demás se puede trascender la discriminación.

Características de Rita y Jaime como facilitadores culturales. En los casos presentados en este apartado se encuentran algunas características de los facilitadores culturales: ambos se consideran personas con una identidad de origen clara, desde la cual pueden comprender su propia idiosincracia y la de otros. Proponen ambos que la afirmación de una raíz indígena es un punto de partida para reconocer aspectos identitarios de la Provincia, aunque, como se vio, difieren en el modo de dar a conocer estas ideas o de determinar y nombrar a “una identidad provincial común” como aborígen. Si bien ambos parten del supuesto de que tratar estos temas es fundamental, parece haber un matiz más público y masivo en Jaime y un más cotidiano, micro-social y permanente en Rita. Para Jaime es fundamental examinar e incluso denunciar, en un sentido social amplio, los abusos que se producen en las relaciones interculturales a través de la manipulación ideológica, conciente o inconsciente; también propone el estudio detallado e histórico de las relaciones inter-culturales para que la sociedad, en su conjunto, reflexione sobre los abusos presentes. Rita introduce una noción interesante, la de que dentro de un grupo cultural se puede jugar también un rol de facilitador acerca de sus propias prácticas. Propone además que el rol de la mujer es clave en este sentido.

Conclusiones

Para concluir, quisiera volver sobre el marco de análisis que se propuso para presentar a quienes identifiqué como facilitadores culturales. Para ello, primero se exponen los emergentes que guiaron el análisis presentado, en forma sintética y comparativa (análisis de contrastación). Como se indicó al comienzo del escrito, en la sección de Metodología, este análisis se realiza a partir de emergentes, es decir, de situaciones identificadas y descriptas en el mismo campo de estudio, y no como categorías a priori. Este enfoque que identifica lo que está presente para analizar por contrastación otros modos de presentarse el mismo fenómeno (relaciones interculturales y percepción de la identidad, en este caso concreto) es etnográfico en su perspectiva.

TÓPICOS O LUGARES COMUNES ACERCA DE LAS RELACIONES INTERCULTURALES	CARACTERÍSTICAS DE LOS FACILITADORES INTERCULTURALES
Se tiende a negar que <i>existan</i> diferencias.	Reconoce las diferencias y reconoce además la diversidad intracultural.
Se piensa que lo diverso existe pero está lejos, se encuentra en otro lado, no tiene que ver con la realidad local.	Piensa que lo diverso existe, puede estar cerca, y se preocupa por conocerlo y difundirlo.
La diversidad permanece las más de las veces oculta y no se conoce la variedad de culturas representadas en los ámbitos locales, aunque sea común que convivan en un mismo ámbito geográfico o escolar.	Hace explícita la diversidad. Reconoce que lo diverso existe en muchos lugares, tanto dentro de una cultura local como en otros países.
No se toma este dato para examinar las ideas sobre la identidad propia y las ajenas.	La toma como dato para examinar sus propias ideas y las de otros.
No se dedica tiempo para críticamente explorar las representaciones sociales de la diferencia y	Dedica tiempo a entender y explorar las percepciones sobre las relaciones sociales de la

las consecuencias de estas percepciones sobre las relaciones entre personas y grupos.	diferencia, y las consecuencias de las mismas.
Es difícil encontrar espacios u organizaciones dedicados a valorizar el respeto y el interés por la diversidad.	Se interesa por conocer espacios y organizaciones dedicados a estos temas En algunos casos, promueve su formación.
Lo que se ve como "distinto" es en verdad concebido como anómalo o de menor status.	Lo distinto es visto como distinto; en muchos casos, lo distinto que se identifica como alienante, se analiza desde la perspectiva del poder que pueden ejercer algunos individuos o grupos sobre otros con carácter de dominación.

Por último, se listan a continuación las características comunes a los casos presentados, mostrando así en casos concretos los criterios generales de las características de los facilitadores interculturales:

- Pertenencia a familia de origen de modo vincular estrecho. Identificación con alguien que vincularmente le mostró aspectos interesantes (madre, padre, abuelo).
- Experiencias tempranas de vida en otros lugares o con otras familias, o incluso como internos en instituciones educativas.
- Experiencias de conocimiento a través de viajes o de encuentros con personas vistas como diferentes.
- Actitud abierta y comprensiva (no prejuiciosa) acerca de otras culturas y formas de pensar.
- Posibilidad de expresión de sus ideas sobre la diversidad; compromiso con la expresión de estas ideas.
- Compromiso con el uso de este marco de pensamiento en su labor cotidiana (trabajo o relaciones sociales) intentando dar participación o facilitar el acceso a espacios y bienes a integrantes de grupos culturales discriminados.
- Asombro o curiosidad ante la diferencia en vez de rechazo o estereotipo o pre-juicio.

Se destaca finalmente que a partir de lo presentado existen líneas de reflexión importantes tanto para el sistema educativo como para el sistema social en general. Se enuncian a modo de interrogantes:

- Si las experiencias vinculares primarias tienen tanta influencia en la autopercepción identitaria positiva, ¿qué medios educativos y sociales en general se pueden diseñar para garantizar que cada persona, cada familia, cada grupo estará realmente apoyado para desarrollar sus características identitarias sin ser agredido y sin agredir a los demás? Esta, que puede ser una pregunta ingenua, debe tornarse en una pregunta profunda para identificar los posibles modos concretos de hacer presente este tema, por ejemplo, a través de la comunicación de masas (visual, aural, oral, etc), a través de espacios públicos, a través de quienes están en roles de organización o conducción en distintas dimensiones del sistema.

- En relación al primer interrogante, ¿qué medios educativos, en el contexto escolar, pueden diseñarse e implementarse para comprender las diferencias e interpretarlas?
- Otra línea de reflexión la constituye el hecho del rol de las experiencias interculturales tempranas con resultados positivo. Se identifica que, en los casos presentados, dichas situaciones han permitido una formación temprana de las posibilidades que permite el reconocimiento, la integración y la profundización sobre las diferencias, siempre y cuando existan marcos de seguridad y respeto mutuos. ¿De qué modos pueden establecerse intercambios no estigmatizados para establecer relaciones con otros desde temprano, de modo tal que la diversidad y la interculturalidad sean un hecho y no se conviertan en estigmas de diferenciación social?
- En los casos estudiados parece haber momentos transicionales de conflicto en relación a la integración de los mundos “mixtos” o distintos, que se expresan en actitudes de vergüenza, posible ocultamiento parcial de la identidad primaria, y aprendizaje de códigos nuevos, aún cuando luego estas actitudes se reviertan. Tomando en cuenta lo dicho, ¿qué posibilidades concretas existen de que las relaciones interculturales se democratizen en situaciones concretas tales que permitan el reconocimiento de otro como distinto, diferente, pero en paridad de derechos? ¿cuáles son las herramientas dialógicas (interactivas) específicas que pueden usarse en tales situaciones?
- Finalmente, y tomando el aspecto creativo, de sorpresa por lo distinto, que aparece en el análisis de los casos presentados como actitud hacia lo distinto, se hace posible vislumbrar un enfoque desde la pregunta, como se indicó en el análisis, vinculando este modo de conocer con las propuestas de la pedagogía freireana. Las preguntas genuinas en torno a la diversidad parecen ser una llave que funciona para abrir puertas a temas que de otros modos son automáticamente vistos como conflictivos, o, las más de las veces, actúan como portones infranqueables.

¹ El proyecto de trabajo forma parte de mi investigación de CONICET titulada *"Maestros y alumnos como sujetos culturales en la escuela: del análisis a la elaboración de propuestas pedagógicas basadas en la diversidad"*.

² Las identificaciones culturales son los modos concretos en que se intercambian en interacciones de la vida cotidiana las imágenes sobre uno mismo y los otros.

³ Precisamente porque tanto Jujuy como California son regiones de frontera es que se eligió estudiar cómo se expresan las relaciones entre culturas en el ámbito de la institución escolar.

⁴ Cabe destacar que el trabajo de construcción analítica se realizó junto con los participantes de la investigación en la medida en que éstos estuvieron interesados. Por ejemplo, se realizaron en forma periódica talleres con docentes, directivos, familias y niños/as para compartir las ideas e interpretaciones que iban surgiendo. Con este material, además, se escribieron informes de cada etapa que fueron remitidos para que los participantes pudieran trabajar sobre ellos a su parecer.

Este tipo de trabajo continúa en forma periódica y es parte de un proyecto de formación de recursos humanos con sesgo de investigación-acción.

⁵ Sigo acá la idea de Goffman (1959) en relación a que las interacciones sociales generan influencias recíprocas entre los participantes y que, según las lecturas que se realizan de lo que sucede en interacción, los participantes desarrollan sus *performances* intractivas. También a Gumperz (1982a y b) en su perspectiva de que la comunicación, tanto desde el punto de vista de las formas como de los contenidos, está influida por, y a su vez influye en, la conformación de la identidad social y cultural.

⁶ Me refiero aquí a las vivencias de los grupos o personas pertenecientes a esos grupos, es decir, a sus historias y memoria colectiva, tanto como a hechos documentados en crónicas escritas o en libros que, aunque detallan visiones particulares, tal vez *oficiales* en algún momento dado, permiten recrear hechos sucedidos con carácter documental e interpretativo. En estos (ambos) sentidos es que se propone la relación de la identidad con las dimensiones política e histórica.

⁷ Si bien es cierto que los espacios tienden a ghettoizarse, también es cierto que dentro de los mismos existen diferencias que son a menudo obliteradas. Esta visión de la discriminación dentro de un espacio percibido como “el mismo” (ejemplo, un barrio) es frecuentemente ocultada. Se apela en general a una visión de cuerpo o de grupo que funciona como un marcador identitario interno homogéneo y casi romántico en la idea de que no hay discriminación interna.

⁸ Hay ejemplos de esta percepción en gran cantidad; durante mi trabajo encontré una profusión de testimonios sorprendente en relación a las relaciones *entre* sectores autopercebidos como diferentes en un sentido que evidenciaba situaciones de poder por representación, es decir que las imágenes que se tienen y circulan sobre distintos barrios, localidades o regiones funcionan como instrumentos de dominación, sujeción, y por tanto, de rebelión también.

⁹ Pasteur y Corrientes es una esquina “tradicional” del Barrio del Once, uno de los barrios donde se concentraba, geográficamente, la comunidad judía de Buenos Aires. Villa Crespo es otro lugar geográfico donde vivía un gran porcentaje de gente de origen judío en Buenos Aires.

¹⁰ Tuve la oportunidad de entrevistar a la hermana de Armando y ella me dijo que él “siempre fue inteligentísimo, muy buen lector, con muchas ganas de aprender, excelente alumno.”

¹¹ Armando me prestó un libro de Andrés Fidalgo (1996) titulado ¿De quién es la Puna? (Colección Pensadores Argentinos, Universidad Nacional de Jujuy). Para Armando fue importante que yo conociera este aspecto de la historia local, ya que desde su punto de vista, era un ejemplo de documentación histórica de hechos que son poco conocidos. El libro es un análisis de la pérdida de la posesión de la tierra por parte de los oriundos pueblos originales, y de su posterior inserción, a causa de esta pérdida, en el mercado de trabajo organizado de forma capitalista.

Trabajos citados

AEP Desenvolupament Comunitari / Andalucía Acoge, *Mediación intercultural. Una propuesta para la formación*, Editorial Popular, España, 2002.

Amossy, Ruth y Herschberg Pierrot, Anne, *Esteriotipos y clichés*, Eudeba, Buenos Aires, Argentina, 2001.

Camarillo, Albert, *Chicanos in a Changing Society: From Mexican Pueblos to American Barrios in Santa Barbara and Southern California, 1848-1930*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, U.S.A, 1979.

Carger, Chris, *Of borders and dreams: A Mexican-American Experience of Urban Education*, Teachers College Press, New York, U.S.A, 1996.

-
- Davies, Bronwyn, *Frogs and Snails and Feminist Tales. Preschool Children and Gender*, Allen & Unwin, Australia, 1989.
- De Anquín, Ana, "Docencia, institución y cultura ambiental. Investigación y desarrollo participativo en escuelas de los valles andinos de Salta", en *Andes*, Vol. 11, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina, 2000.
- Acosta, Florencia, De Anquín, Ana y Tejerían, Gabriela, "Aproximación a las estrategias de sobrevivencia y a las formas de subjetividad en adolescentes-jóvenes en los márgenes", en *Cuadernos*, (Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales), Vol. 23, Universidad de Jujuy. Jujuy, Argentina, 2002, pp. 7-8.
- DeFrantz, Anita, "Coming to Cultural and Linguistic Awakening: An African and African American Educational Vision", en *Reclaiming Our Voices*, Jane Frederickson y Alma Flor Ada (compiladoras), California Association for Bilingual Education, Ontario, California, U.S.A., 1995, pp. 53-78.
- Delpit, Lisa, *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*, New Press, New York, U.S.A., 1995.
- Escolar, Diego, "Identidades emergentes en la frontera argentino-chilena. Subjetividad y crisis de soberanía en la población andina de la provincia de San Juan", en *Fronteras, naciones, identidades*, Alejandro Grimson (compilador), CICCUS-La Crujía, Buenos Aires, Argentina, 2000, pp. 256-277.
- Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Tierra Nueva, Montevideo, Uruguay, 1969.
- Freire, Paulo, "The Importance of the Act of Reading", en *Journal of Education*, Vol.165, N°8, Boston University, Massachusetts, U.S.A., 1983, pp. 5-11.
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm, *The Discovery of Grounded theory. Strategies for Qualitative Research*, Aldie de Gruyter, New York, U.S.A, 1967.
- Goffman, Erving, *The Presentation of Self in Everyday Life*, Anchor Books Double Day, New York, USA, 1959.
- Goffman, Erving, *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice Hall Inc, Englewood Cliffs, N.J., U.S.A, 1963.
- Grimson, Alejandro, "Introducción. ¿Fronteras políticas versus fronteras culturales?", en *Fronteras, naciones, identidades*, Alejandro Grimson (compilador), CICCUS-La Crujía, Buenos Aires, Argentina, 2000, pp. 9-40.
- Guber, Rosana, *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires, Argentina, 2001.
- Gumperz, John, *Discourse Strategies*, Cambridge University Press, New York, U.S.A, 1982 a.

-
- Gumperz, John, *Language and Social Identity*, John Gumperz (compilador), Cambridge University Press, New York, U.S.A, 1982b.
- Hammersley, Martin y Atkinson, Paul, *Ethnography. Principles in Practice*, Routledge, New York, U.S.A, 1982.
- Harré, Rom., "Language Games and Texts of Identity", en *Texts of Identity*, John Shotter y Kenneth Gergen (compiladores), Sage, Londres, Inglaterra, 1989.
- Heras, Ana Inés, "Acerca de Las relaciones interculturales: Un presente-ausente tenso", *Scripta Ethnológica*, Vol. 24, CAEA, Buenos Aires, Argentina, 2003, pp. 149-172.
- Heras Ana Inés y Holstein, Adriana, "Herramientas para comprender la diversidad en la escuela y la comunidad", *Cuadernos*, (Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales), Vol. 22, Universidad de Jujuy, Jujuy, Argentina, 2002, pp. 72-93.
- Heras, Ana Inés, "The Construction of Understanding in a Sixth-Grade Bilingual Classroom", en *Linguistics and Education*, Vol. 5, N° 3 y 4, Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, U.S.A., 1993, pp. 275-299.
- Heras, Ana Inés, *Living Bilingual, Interacting in Two Languages : An Ethnographic and Sociolinguistic Study of a Fourth Grade Bilingual Classroom*, Tesis doctoral, Universidad de California en Santa Bárbara, California, U.S.A, 1995.
- Heras, Ana Inés, "Taking Action with Family and Community Members: Critical Pedagogy as a Framework for Educational Change", en *Advances in Confluent Education*, Vol. 2, Zulmara Cline y Juan Necochea (compiladores), JAI Press Inc. Stamford, Connecticut, U.S.A, 1999a., pp. 73-107.
- Heras, Ana Inés, Maestros y alumnos como sujetos culturales en la Escuela: Del análisis a la elaboración de propuestas pedagógicas basadas en la diversidad. Documento de presentación de Beca CONICET (diseño de objetivos y metodología de la investigación), 1999b.
- Heras, Ana Inés y Craviotto, Eileen, "Mediating Different Worlds: Bicultural Students at School", en *Living and Teaching in an Unjust World. New Perspectives on Multicultural Education*, Wendy Goodman (compiladora), Heinemann, Portsmouth, NH, U.S.A, 2001.
- Heras, Ana Inés, Craviotto, Eileen y Espíndola, Javier, "Cultures of the Fourth Grade Bilingual Classroom", en *Primary Voices*, Vol. 7, N° 3, National Council of Teachers of English, Urbana, Illinois, U.S.A., 1999, pp. 25-36
- Karasik, Gabriela, "Tras la genealogía del diablo. Discusiones sobre la nación y el Estado en la frontera argentino-boliviana", en *Fronteras, naciones, identidades.*, Alejandro Grimson (compilador), CICCUS-La Crujía, Buenos Aires, Argentina, 2000, pp. 152-184.

-
- Manasse, Bárbara y Rabey, Mario, "El pasado en el conocimiento popular andino", en *Revista de Antropología*, Vol. 12, 1992.
- Margulis, Mario y Urresti, Marcelo, "Introducción", en *La segregación negada. Cultura y discriminación social*, Editorial Biblos, Buenos Aires, Argentina, 1998.
- Margulis, Mario, "La 'racialización' de las relaciones de clase", en *La segregación negada. Cultura y discriminación social*, Editorial Biblos, Buenos Aires, Argentina, 1998.
- McLaren, Peter, "Critical Multiculturalism, Media Literacy and the Politics of Representation", en *Reclaiming Our Voices*, Jane Frederickson y Alma Flor Ada (compiladoras), California Association for Bilingual Education, Ontario, California, U.S.A., 1995, pp. 99-138.
- Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel, *Los usos de la diversidad cultural en la escuela: un balance al fin de tres años*, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, Argentina, 2001.
- Neufeld María Rosa y Thisted Jens Ariel (compiladores), *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Eudeba, 1999.
- Phillips, Susan, "Participant Structures and Communicative Competence: Warm Springs Children in Community and Classroom", en *Functions of Language in the Classroom*, Courtney Cazden, Vera John y Dell Hymes (compiladores), Teachers College Press, New York, U.S.A, 1972.
- Pratt, Marie Louise, *Imperial Eyes. Travel writing and transculturation*, Routledge, Londres, Inglaterra, 1992.
- Rockwell, Elsie, *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*, (mimeo), Departamento de Investigaciones Educativas, México, 1987.
- Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth, "La práctica docente y la formación de maestros", en *La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates*, Cuadernos de Educación Departamento de Investigaciones Educativas, México, 1989, pp. 63-75.
- Sanjek, Roger, *Fieldnotes, the Makings of Anthropology*, Roger Cornell (compilador), University Press, New York, U.S.A, 1990.
- Santa Barbara Classroom Discourse Group (Floriani, Ana, Heras, Ana Inés, Fránquiz, María, Yeager, Beth, Green, Judith, Jennings, Louise, & Dixon, Carol), "Two Languages, One Community: An Examination of Educational Opportunities", en *Changing Schools for Changing Students: An Anthology of Research on Language Minorities, Schools & Society*, Reynaldo & Reyna García Ramos Macías (compiladores), University of California, Linguistic Minority Research Institute, California, U.S.A, 1995, pp. 63-106.

Spradley, James, *Participant Observation*, Holt, Rinehart and Winston, New York, U.S.A., 1980.

Urresti, Marcelo, "Cuerpo, apariencias y luchas por el sentido", en *La segregación negada. Cultura y discriminación social*, Editorial Biblos, Buenos Aires, Argentina, 1998.

Winnicott, Donald W., *Realidad y juego*, Granica, Buenos Aires, Argentina, 1972.

Winnicott, Donald W., *Los bebés y sus madres*, Paidós, Barcelona, España, 1998.