



# “¡Que hable fuerte!, ¿Qué? ¿tenés miedo?”

## Interacción, normatividad y políticas del lenguaje en una escuela con población migrante

Autor:

**Tallata, Cecilia Natalia**

Tutor:

**Unamuno, Virginia / Bonnin, Juan Eduardo**

**2019**

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Lingüística.

Posgrado



**“¡Que hable fuerte!, ¿Qué? ¿tenés miedo?” Interacción, normatividad  
y políticas del lenguaje en una escuela con población migrante**

**Tesis para alcanzar el grado de  
Doctor por la Facultad de Filosofía y Letras  
de la Universidad de Buenos Aires  
Área: Lingüística**

**Doctoranda: Lic. Cecilia Natalia Tallatta  
Directora: Dra. Virginia Unamuno  
Co-Director: Dr. Juan Eduardo Bonnin**

**Buenos Aires, julio de 2019**

*A Jonás, Rosalía y Alberto*

*Para que se escuchen sus silencios*



## **Agradecimientos**

El trabajo de investigación es un proceso que comencé de manera un poco intuitiva a partir del interés por la desigualdad lingüística en la educación. Este primer impulso acarreó, luego, distintas etapas desconocidas e imprevisibles que culminaron en la escritura de la tesis, tarea esencialmente reflexiva y crítica hacia mí misma y mi labor.

Quiero agradecerles a todos los que me acompañaron.

En primer lugar, a mis directores, sin ellos nada de esto hubiera sido posible. A Virginia Unamuno, mi directora, por guiarme en el camino y siempre impulsarme a encontrar mi voz. A Juan Eduardo Bonnin, mi co-director, por su permanente confianza y aliento en los momentos de incertidumbre.

A las instituciones que hicieron efectiva esta investigación: al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), por el financiamiento económico brindado para la realización de esta tesis a través de una beca doctoral (periodo 2014-2019), y a la Universidad de San Martín por financiar el último tramo de escritura y defensa de esta tesis a través de una beca puente doctoral, además de brindarme un espacio institucional de trabajo y un lugar cotidiano donde completar mi labor: el Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES), perteneciente al Laboratorio de Investigaciones en Ciencias Humanas de la Escuela de Humanidades.

A todos los integrantes de la “Rivadavia”, por abrirme sus puertas y compartir conmigo sus jornadas. A Mara, por su creencia a ciegas y su dedicación entera. A Josefina, Isabella, Clarisa, Mirta, Paula y Celeste por su colaboración sincera y afectuosa. A Jonás, Víctor, Alelí, Zara, Carmela, Valentín, Delfina, Camila, Mariana, Lorenzo, Carlos, Omar, Adrián, Rosalía, Claudio, Anabella, Mar, Alberto, Carola, Érica,

Francisco, Lorenzo y Zaira por recibirme siempre con amor y alegría.

Deseo agradecer, especialmente, a las compañeras que fui encontrando en el camino por su constante apoyo y contención. Especialmente a Milagros Vilar, Ma. Florencia Sartori, Ma. Florencia Rizzo, Lucía Godoy, Lucía Romero, Mónica Baretta, Julia Otero, Natalia De Luca y Simona Mayo, por hacer que este trabajo no parezca solitario.

A mis papás, Noemí y Alfredo, porque siempre me impulsaron a que persiga mis sueños y mantienen continuamente abiertas las puertas de su refugio. A mis hermanos, Luis y Mauricio, por sus críticas y peleas. A mi hermana, Florencia, mi aliada incondicional, y a Martín gracias por compartirme la magia de su hogar para escribir esta tesis.

A Rodri, por su amor y paciencia, por creer siempre en mí y ser mi compañero en este camino, mi infinito amor y agradecimiento. A Cami y Carme, por su inmenso cariño y su comprensión desinteresada.

## ÍNDICE

<b>CRITERIOS DE TRANSCRIPCIÓN .....</b>	<b>12</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>14</b>
I. Mi hipótesis llega al campo.....	16
II. ¿Y ahora qué investigo? .....	17
III. Organización de la tesis .....	21
<b>CAPÍTULO 1. La norma lingüística y el ámbito educativo: dilemas y perspectivas .....</b>	<b>28</b>
1. La desigualdad lingüística en la Rivadavia y la exigencia de nuevas categorías .....	28
1.1. La escuela argentina y la consolidación de una identidad nacional .....	28
1.2. Lengua, norma y desigualdad .....	29
1.3. La interacción en la escuela .....	30
1.4. La participación en la comunidad de práctica .....	33
2. Lenguaje, normatividad y escuela: cinco perspectivas para dialogar .....	38
2.1. Las políticas del lenguaje en el ámbito educativo argentino .....	39
2.2. El plurilingüismo y la educación argentina .....	44
2.3. Enfoques sociolingüísticos en contextos multilingües .....	49
2.4. Enfoque conversacional de la participación en clase .....	55
2.5. El silencio y su rol en la escuela .....	57
3. Mi posición metodológica .....	62
3.1. Enfoque etnográfico .....	63
3.2. Abordaje interaccional de los datos .....	66
3.3. Tres casos: Jonás, Rosalía y Alberto .....	68

<b>CAPÍTULO 2. La Rivadavia: una escuela entre fronteras .....</b>	<b>70</b>
Introducción .....	70
1. Mi experiencia en la Rivadavia .....	71
2. ¿Dónde estamos? Aspectos cuantitativos .....	76
3. El barrio y la escuela: voces institucionales .....	83
4. La Rivadavia se presenta (a sí misma) .....	85
4.1. Primero y sexto grado: lugares de pasaje .....	86
Recapitulación .....	93
<b>CAPÍTULO 3. Normar las lenguas: “Una banda no, es argentina” .....</b>	<b>96</b>
Introducción .....	96
1. Las lenguas y las fronteras .....	98
2. La flor de lenguas .....	103
3. Nuestra lengua es el castellano .....	104
4. El monolingüismo de acá y el plurilingüismo de allá .....	106
4.1. Las lenguas autóctonas .....	110
5. Distancia espacial, vincular y generacional .....	111
6. La lengua de la escuela y las lenguas de las casas .....	120
7. Las lenguas que hablo y las que entiendo pero no hablo .....	127
Recapitulación .....	129
<b>CAPÍTULO 4. Normar la participación: “A vos te pongo excelente porque participaste” .....</b>	<b>134</b>
Introducción .....	134
1. La caja de herramientas de los estudios de la interacción .....	136
2. La <i>participación activa</i> en la Rivadavia .....	138

3. Primero y sexto grado: los extremos del nivel primario .....	142
4. <i>Aprender a estar y aprender a ser</i> en el aula .....	143
5. El cuerpo en las clases .....	145
5.1. El cuerpo en primer grado .....	148
5.2. El cuerpo en sexto grado .....	152
6. La mirada en las clases .....	153
6.1. La mirada en primer grado .....	153
6.2. La mirada en sexto grado .....	156
7. El sistema de toma de turnos .....	157
7.1. Primer grado: la participación coral .....	157
7.2. Sexto grado: la participación y la identidad .....	162
7.2.1. <i>El solapamiento como estilo participativo</i> .....	163
7.2.2. <i>El volumen de la voz</i> .....	168
Recapitulación .....	172
<b>CAPÍTULO 5. Normar el silencio: “¡Qué silencio! ¡Por Dios! ¡Qué silencio!” ...</b>	<b>174</b>
Introducción .....	174
1. El “problema” del silencio en la Rivadavia .....	174
2. Silencios positivos y silencios negativos .....	179
3. El <i>silencio de las lenguas</i> en primer grado .....	182
3.1. Mensajera entre lo privado y lo público .....	184
3.2. La palabra y el rol de Jonás .....	188
4. El <i>silencio de los alumnos</i> en sexto grado .....	189
4.1. La lengua, si no se habla, se oxida .....	191
4.2. Silencio como estrategia .....	193

Recapitulación .....	203
<b>CAPÍTULO 6. Normar la identidad: “Nosotros también tenemos diversidad cultural” .....</b>	<b>206</b>
Introducción .....	206
1. La diversidad y la argentinidad .....	208
2. La identidad en la Rivadavia .....	211
2.1 El vínculo lengua-nación .....	213
2.2. La puesta en valor de la argentinidad .....	215
3. La celebración de la diversidad .....	217
3.1. Los pueblos originarios como prototipos de la diversidad .....	219
3.2. La valoración de la diversidad en la Rivadavia .....	220
4. Las categorizaciones dicotómicas: argentinos y extranjeros .....	223
4.1. Las carteleras institucionales .....	224
4.2. El proyecto de inclusión de Mirta .....	230
Recapitulación .....	234
<b>CONCLUSIONES. La “diversidad” mano a mano con la “argentinidad” .....</b>	<b>236</b>
<b>EPÍLOGO .....</b>	<b>244</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>246</b>
Referencias bibliográficas .....	246
Documentación complementaria consultada .....	260
<b>ANEXOS .....</b>	<b>262</b>
I. Propuestas de proyectos .....	263
II. Instrumentos de grabación y filmación .....	265
III. A. Cuento: “El ladrón de palabras” .....	266

B. Actividad: “La flor de lenguas” .....	268
6° grado 2014 .....	268
6° grado 2015 .....	269
1° grado 2015 .....	270
C. Láminas 1° grado .....	271
D. Transcripción de las entrevistas realizadas por alumnos de 6° grado 2015 .....	272
E. Árboles genealógico-lingüísticos – 6° grado 2015 .....	279
F. Cuestionario sobre las lenguas .....	282
G. Transcripciones .....	290



## CRITERIOS DE TRANSCRIPCIÓN

[solapamiento]	solapamiento entre dos intervenciones
↑	entonación ascendente
↓	Entonación descendente
=	encabalgamiento
?	pregunta
(.)	pausa breve de menos de 1 segundo
(2)	pausas cronometradas en segundos
:	alargamiento vocálico
> <	fragmento más rápido
< >	fragmento más lento
-	paro repentino, interrupción
(inent.)	fragmento inaudible
(duda)	hipótesis del fragmento
[...]	recorte del fragmento
((risas))	anotación de actividad no verbal
<u>subrayado</u>	palabras acentuadas por el hablante
£palabra£	mensajes con voces de sonrisa
(hhh)	exhalación audible
(.hhh)	inhalación audible
°volumen°	disminución del volumen de la voz



## INTRODUCCIÓN

La tesis aborda el problema de la emergencia interaccional de la norma lingüística en una escuela primaria estatal del conurbano bonaerense a la que asisten alumnos migrantes. En particular, describo las dimensiones comunicativas de la norma lingüística particular que emerge en esta comunidad de práctica (Lave y Wenger 1991), para así poder identificar los rasgos de las políticas del lenguaje que operan en la construcción de desigualdades en la escuela. El objetivo último es poder contribuir en la profundización del estudio de la desigualdad lingüística en Argentina a partir de la identificación de los modos específicos en que se excluye a los migrantes dentro del ámbito escolar.

La lengua cumple un papel central en la segregación de determinados sujetos a través de la jerarquización de usos lingüísticos específicos en el espacio de la institución educativa, los que, al mismo tiempo, se encuentran en estrecha conexión con las prácticas comunicativas propias del espacio escolar. Retomo la concepción de “desigualdad lingüística” de Bonnin (2013), quien la define como:

Una forma específica de contacto lingüístico, que es una consecuencia de la valoración social desigual de las lenguas, variedades o lectos (por región, edad, clase, etc.) y estilos comunicativos verbalmente o por escrito en una comunidad determinada. Como tal, debido al carácter indexical del lenguaje, la desigualdad lingüística es productora y reproductora de desigualdades sociales, económicas y culturales más amplias. Al mismo tiempo, crea y fortalece los vínculos intersubjetivos, garantizando así los conceptos de identidad y comunidad para los hablantes (Dreidemie 2011, Malvestiti 2010). El desafío que presenta esta relación asimétrica entre las lenguas consiste, por una parte, en la creación de igualdad de oportunidades de acceso al lenguaje y a los derechos dependientes de la comunicación. Por otro lado, enfrenta el problema de reconocer y garantizar prácticas legítimas de producción de voz que son discriminadas, estigmatizadas o subvaloradas por las variedades dominantes y los regímenes discursivos. (502)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Traducción propia del original: “A specific form of language contact which is a consequence of the unequal social valuation of languages, varieties, or lects (by region, age, class, etc.) and communicative styles spoken or written in a given community. As such, due to the indexical character of language, linguistic inequality is a producer and reproducer of wider social, economic, and cultural inequalities. At the same time, it creates and strengthens intersubjective bonds, thus guaranteeing the concepts of identity

Entiendo que estos procesos vinculados a la desigualdad lingüística son políticos dado que la valoración desigual de las lenguas y los espacios de uso que se les asignan responden a normas estatales, las que establecen como ideal de ciudadano al hablante de la lengua que el estado-nación dispone como oficial (Bonnin 2019).

Por ello, esta tesis se inscribe en el campo de estudio de las políticas del lenguaje, a las que considero como un conjunto de acciones de diversos agentes (docentes, estudiantes, manuales, leyes), en múltiples dimensiones y que tienen lugar en la intersección de las actuaciones institucionales y las prácticas cotidianas de otros actores. Dado que concibo a las políticas del lenguaje como productoras de regulaciones de los usos lingüísticos y de sus sentidos, el estudio de estas últimas me permitirá dar cuenta de la norma, entendida no como algo externo a la interacción sino como producida por ella y situada en ella. La opción de hablar de políticas del lenguaje, en lugar de “políticas lingüísticas”, se fundamenta en que el objeto de estudio abarca aspectos no verbales, por lo cual este término más amplio me resulta más operativo.

Este acercamiento situado a la desigualdad lingüística como producto de las políticas y la planificación del lenguaje reclama un abordaje de los datos que combine la etnografía, el análisis del discurso y los estudios de la interacción (Tollefson 2008). En este sentido, Unamuno y Bonnin (2018) precisan:

Desde esta perspectiva, las políticas de lenguaje son necesariamente acciones que (a) son significativas y, como resultado, pueden (y probablemente deberían) analizarse discursivamente; y (b) están dirigidas a hablantes en lugar de lenguas, afectando sus realidades sociales y económicas. Por lo tanto, adoptamos una doble perspectiva sobre las políticas lingüísticas, que incluye tanto el análisis del discurso de los textos institucionales como el análisis etnográfico de las

---

and community for speakers (Dreidemie 2011, Malvestiti 2010). The challenge presented by this asymmetrical relationship among languages consists, on the one hand, of the creation of equal opportunities of access to language and communication-dependent rights. On the other hand, it faces the problem of recognizing and guaranteeing legitimate practices of voice production that become discriminated against, stigmatized, or undervalued by dominant varieties and discourse regimes.”

prácticas lingüísticas. (381)<sup>2</sup>

Concebidas así, las políticas del lenguaje se describen localmente y se vinculan con otros procesos en diferentes instancias de recontextualización. En el caso particular de este estudio, me preocupa dar cuenta, a través de la etnografía, de los modos en que “lo argentino” se vincula con las formas de interacción en las aulas. En esta tesis intentaré probar que el rasgo “argentinidad” se ubica como pauta de evaluación, y de consecuente exclusión, y opera en conexión no sólo con los repertorios lingüísticos de estos hablantes sino también con otros rasgos relativos a la participación. De este modo, la “argentinidad” es un emergente interaccional que opera construyendo extranjería. Esta construcción, según mi tesis, se apoya en una norma lingüística que no solo comprende los usos de una lengua o variedad sino que se vincula, particularmente, a los modos de participación y a la toma de la palabra en la escuela.

### **I. Mi hipótesis llega al campo...**

En este punto, considero necesario referir al desarrollo del proceso de investigación y su rol en la perspectiva de la norma lingüística que sostengo en esta tesis. Desde el inicio del proyecto, mi foco de estudio fue la norma lingüística en las aulas de una comunidad escolar conformada por actores con trayectorias lingüísticas diversas. En este sentido, mi interés se orientó en identificar los rasgos que definían a esa norma específica y la dinámica a partir de la que se establecía y reproducía en ese contexto.

En consonancia con este objetivo, durante mi participación en los distintos espacios de la escuela estaba atenta a las explicitaciones acerca de la “variedad escolar”,

---

<sup>2</sup> Traducción propia del original: “From this perspective, language policies are necessarily actions that: a) are meaningful and, as a result, can (and probably should) be discursively analyzed; and b) are aimed at speakers rather than languages, affecting their social and economical realities. We therefore adopt a twofold perspective on language policies, which includes both discourse analysis of institutional texts and ethnographic analysis of language practices.”

a la que Unamuno (2016) define de la siguiente manera:

La variedad escolar puede considerarse, *grosso modo*, como el conjunto de rasgos lingüísticos y comunicativos valuados como adecuados para las actividades propias de la educación formal. [...] Estas formas lingüísticas y comunicativas son reguladas a través de la interacción con los docentes de forma explícita o implícita. En estas regulaciones se produce (o se podría producir) aprendizaje y, por lo tanto, cambios en los repertorios verbales de los estudiantes. (23)

De modo que esperaba encontrar en las maestras a las protectoras del “buen hablar”. Sin embargo, transcurría mi participación en la escuela y no hallaba manifestaciones de la norma prestigiosa. Las docentes, incluso, no corregían los usos de sus alumnos.

En este sentido mi vivencia era de perplejidad porque la hipótesis con la que había ingresado al campo no encontraba sustento en ninguna instancia institucional que se convirtiera en observable. De hecho, en la Rivadavia<sup>3</sup> no se censuraban los usos diferentes a los que, a mi modo de ver, eran “propriadamente” escolares.

## **II. ¿Y ahora qué investigo?**

Durante el trabajo de campo, como señalé, mis preguntas de investigación fueron cambiando, incluso en un momento desaparecieron. Lo que había ido a buscar, no estaba; o al menos, no era algo que yo pudiera “ver” con las herramientas con las que contaba.

Sin embargo, la escuela, según su directora, sí tenía una pregunta de investigación, que en los últimos tiempos se había convertido en un “problema” y que radicaba en la participación “limitada” de los alumnos migrantes y sus familias en el ámbito escolar. Entre mi pregunta y el problema de la escuela, nació esta tesis.

Mirar la comunicación implicó, entonces, observar la interacción de los sujetos

---

<sup>3</sup> Todos los nombres que aparecen a lo largo de la tesis, tanto de la escuela como de los participantes, son pseudónimos que utilizo para proteger el anonimato de la investigación.

en el espacio educativo. Elegí la categoría “sujetos” porque incluye tanto a los alumnos como a sus familias, a los maestros, directivos, miembros del gabinete escolar, bibliotecaria y auxiliar de biblioteca, cocineras y porteros. Elegí también designar el marco de interacción con la categoría amplia de “espacio educativo” porque incorporo el registro de la interacción tanto en el ambiente del aula como en el patio y pasillo de los recreos, la sala de maestros, el comedor, la biblioteca, los actos y jornadas institucionales. En este sentido, el registro de las interacciones comprende tanto las grabaciones de audio de las clases, actos y actividades institucionales como los escritos de los alumnos en sus cuadernos y carpetas, los apuntes hechos por las maestras en el pizarrón, las correcciones posteriores, las carteleras de las aulas, las carteleras institucionales de los pasillos, los libros y materiales de trabajo de las maestras en clase, los proyectos institucionales y mis notas de campo (ver detalle en el capítulo 2).

Me sirvió, en este sentido, recuperar los planteos de Goodwin (1981), quien considera a la interacción como un trabajo colaborativo de un hablante y un oyente que brinda al analista una instancia elemental del orden social. Goodwin afirma que el turno de habla es una institución en su pleno derecho dada su omnipresencia en distintos tipos de sociedades y una amplia variedad de instituciones. De esta manera, el análisis de la interacción permite reconocerla como acción compartida y significada colectivamente:

En el turno, los participantes se enfrentan a la tarea cultural de mostrarse mutuamente el sentido de sus enunciados y acciones, y de mantener esta significación a medida que los eventos relevantes cambian a través del tiempo. La investigación del turno de habla permite el análisis de fenómenos sociales, lingüísticos y culturales básicos como elementos de un único proceso integrado (Goodwin 1981: 173).<sup>4</sup>

Aquí tenía una pista: podía ir mirando de qué modo, en el espacio de la escuela,

---

<sup>4</sup> Traducción propia del original: “Within the turn participants are faced with the cultural task of displaying to each other the meaningfulness of their utterances and actions, and of maintaining this meaningfulness as relevant events change through time. The investigation of the turn at talk thus permits the analysis of basic social, linguistic, and cultural phenomena as elements of a single integrated process.”

los individuos construían comunidad a través de la interacción.

Durante el transcurso de mi estadía en distintos contextos institucionales, nuevos interrogantes se fueron planteando. Estos me permitieron ahondar en la problematización del objeto de análisis en este establecimiento específico. Dado que la cuestión de la comunicación había surgido como un obstáculo que docentes y directivos identificaban como responsable de ocasionar limitaciones tanto de índole pedagógica como así también de orden vincular; y con la certeza de que alguna pista de lo que estaba pasando podría encontrar en la interacción, me pregunté: ¿cuáles son las motivaciones que colaboran en los distintos grados de participación de los alumnos en la clase? ¿cómo se juegan las distintas prácticas culturales en el nivel interaccional? ¿cómo explicar los casos de los alumnos migrantes que sí participan en clase?; más aún, ¿cómo explicar el silencio y la poca participación de los alumnos argentinos si sostenemos que esta actitud ancla en la pertenencia a culturas distintas?

A medida que iban avanzando las instancias escolares en las que participaba, los interrogantes con los que llegué a la escuela fueron cruzándose con estos nuevos, y el tema de la norma fue otra vez haciéndose presente. Me pregunté entonces: ¿cómo identificar la “variedad escolar” que normativiza los usos en esta escuela?; dado que la maestra no hace correcciones explícitas sobre el estándar, ¿de qué manera y quién o quiénes son los responsables de establecer la variedad con mayor prestigio en este contexto?; ¿qué elementos que componen la lengua permiten definir las distintas variedades?; ¿cuáles de ellos son aceptados y cuáles señalados como alejados de la norma y corregidos?

Estos interrogantes se me fueron presentando como emergentes del primer abordaje de los datos y guiaron el posterior análisis de los documentos. Sin embargo, según podía inicialmente sospechar, había algo que explorar no sólo en lo que los

sujetos llevan a la escuela, sino particularmente en lo que ellos aprenden en la escuela.

Desde el punto de vista a partir del cual fui construyendo mi objeto de estudio la norma lingüística no era algo externo que los docentes aplicaban al habla y a la escritura de los chicos y chicas de la Rivadavia, sino algo que se iba produciendo allí.

A partir de aquí, valoré la oportunidad de analizar y contrastar primero y sexto grado. Entendí, mucho después, que estos cursos constituían espacios centrales para entender la Rivadavia en tanto comunidad de práctica, porque para sus actores estos eran espacios de pasaje: en primero se recibía a los nuevos; en sexto, se los despedía.

Resulta interesante pensar que el terreno de investigación fue quien definió no sólo el objeto de estudio sino también mi perspectiva de análisis. De acuerdo a los modos etnográficos, la experiencia del trabajo de campo incluso produjo teoría: la manera en que entiendo ahora la norma lingüística es situada en los datos que analizo. En este sentido, pude identificar que la dinámica interaccional de los alumnos y las maestras en las clases tenía rasgos establecidos y prestigiosos, propios de esta comunidad, en los que determinados usos resultaban más respetados que otros.

Este análisis de la participación y, específicamente de la participación legítima, me llevó a redefinir la norma lingüística que emergía en la escuela como pauta de evaluación y categorización de los alumnos. Si bien mi concepción actual de la norma se emparenta con la idea de “variedad estándar”, la perspectiva desde la que la analizo en la presente investigación no es variacionista sino interaccional, y hago foco en ella como un producto social que tiene efectos en el campo social. Este punto de vista me permite acercarme a los sentidos localmente construidos sobre los usos de la(s) lengua(s) e identificar las jerarquizaciones a partir de las que se los organiza.

Esta norma lingüística se establece a partir de un proceso colectivo y una construcción social que emerge a través de la reproducción del “hacer normal”

determinadas prácticas discursivas. En tal sentido, el enfoque adoptado se vincula también a la concepción de *habitus* de Bourdieu (1982, 1990), dado que esta “normalidad” se establece y reproduce como una tendencia de comportamiento habitual compartida por los miembros de una comunidad.

Por lo tanto, durante el transcurso de la investigación, la metodología etnográfica me permitió reconsiderar la definición del objeto de estudio a partir de la incorporación de los procesos locales (Rockwell 2009). Estos no admitían ser abordados desde una concepción estable y uniforme de la normatividad (Blommaert et al. 2005).

Este enfoque, junto con la incorporación de conceptos antropológicos y de herramientas del análisis de la interacción, me proporcionaron la posibilidad de reconocer las pautas de participación que instauraban un “orden de normatividad” (Blommaert 2010) dentro de la comunidad escolar. Esta organización establecía una clasificación desigual de las prácticas lingüísticas y comunicativas a partir de las que se categorizaba a los alumnos y se clasificaba su membrecía dentro del grupo.

### **III. Organización de la tesis**

En los sucesivos capítulos de este estudio abordo la descripción de la norma lingüística que emerge en la práctica escolar. De este modo, la tesis está organizada en capítulos que se encuentran íntimamente relacionados y que presentan distintas aristas que colaboran para el reconocimiento de la performatividad de la norma. Decidí presentarlos siguiendo un orden narrativo que está vinculado con el inicio del trabajo de campo y con distintos aspectos que tienen que ver con la estancia en el terreno, de acuerdo a los modos de hacer de la etnografía (Gumperz y Hymes 1972, Geertz 1983, Peirano 1995, Guber 2012).

Cabe destacar, además, que cada uno de los capítulos de análisis estudia un aspecto específico de la norma lingüística y adopta, internamente, un recorrido narrativo

analítico que, a su vez, lo vincula con los otros capítulos de análisis.

Por último, expongo las conclusiones generales, las perspectivas de investigación futuras y el epílogo. En estos apartados finales, recapitulo los principales ejes de análisis, planteo los alcances y limitaciones de la investigación e incluyo algunas reflexiones acerca de las líneas de trabajo que se han abierto a partir de esta investigación.

El capítulo 1 “La norma lingüística y el ámbito educativo: dilemas y perspectivas” está destinado a presentar el marco teórico-metodológico en torno al que se organiza la tesis. El objetivo de este primer apartado es ofrecer el marco general en el que se inscribe la investigación y las herramientas metodológicas empleadas. Sin embargo, muchos de los conceptos teóricos que utilizo los introduzco en el desarrollo de los capítulos analíticos. Asimismo, presento los objetivos de la tesis y argumento respecto al posicionamiento teórico-disciplinar desde el que me ubico: el campo de las políticas del lenguaje.

Para completar este propósito, también reseño en este apartado los principales estudios y líneas de investigación en torno a los cuales se organiza la tesis, ya sea porque abrego en ellos o porque me distingo en el enfoque y la metodología desde la que abordaron el objeto de estudio en cuestión: la norma lingüística en la escuela. Utilicé tres criterios interrelacionados para organizar la presentación de estos trabajos que indagan desde diversos enfoques la relación entre las políticas del lenguaje, el plurilingüismo y la norma lingüística en el ámbito educativo: 1. histórico, en la medida en que son análisis que se han desarrollado, principalmente, a fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI, interpelados por fenómenos enmarcados en la era de la comunicación y la movilidad de las personas a escala global; 2. plurilingüe, ya que son investigaciones que eligen indagar en el vínculo y las relaciones que se entablan entre

las lenguas; y 3. educativo, dado que estos análisis hacen foco en diversos espacios de enseñanza, más o menos formales, más o menos oficiales.

Por último, identifico la línea de trabajo en la que me enmarco, la que recupera diversas perspectivas, enfoques y métodos con el objeto de incluir en el análisis del corpus las múltiples aristas que presentan los materiales con los que trabajé. Estas corrientes metodológicas tradicionalmente se han reunido en dos grupos diferenciados: por un lado, se encuentran los trabajos que se enmarcan en un enfoque etnográfico de las prácticas discursivas y, por el otro, las investigaciones realizadas desde la sociolingüística etnográfica crítica, las que recuperan principalmente las categorías del análisis de la conversación. Ambas corrientes comparten como objeto de estudio el foco en las lenguas y sus dinámicas. La elección del método etnográfico como procedimiento resulta indispensable para que el investigador pueda registrar las situaciones en las que se producen las interacciones entre las personas.

A continuación, en el capítulo 2 “La Rivadavia: una escuela entre fronteras”, presento el contexto de la comunidad escolar recuperando distintas perspectivas que dan cuenta de este. Allí detallo los inicios del trabajo en esta comunidad de práctica y la relación entre el problema de investigación que intenté abordar y las necesidades e inquietudes de los actores escolares. Especifico las particularidades del enfoque etnográfico adoptado, que me permitió estudiar el comportamiento interaccional que tiene lugar entre el personal docente y los alumnos en el espacio de la escuela, principalmente en el aula. También describo los motivos que condujeron a que el objeto de estudio sea la emergencia interaccional de la norma lingüística y, en particular, el problema de su relación con los repertorios migrantes en el espacio educativo. Seguidamente, presento datos censales sobre los orígenes de la población en edad escolar del distrito y, luego, establezco un paralelo con los estudiantes que asisten a la

Rivadavia. Para ello, introduzco las estadísticas que la institución me proporcionó, donde identifican la edad de los alumnos, el país de origen, si asisten a un grado con sobreedad y la causa, si repitieron algún grado en esta institución, el año que ingresaron a la misma y si se ausentan a clase con frecuencia. También detallo el proyecto institucional que guía la labor de los actores escolares y que aborda la dimensión socio-comunitaria, administrativo-organizacional, simbólica, pedagógico-didáctica y vincular. Además, describo a los alumnos y las maestras de los grados en los que participé con actividades en colaboración que fueron 6º grado ciclos 2014 y 2015 y 1º grado ciclo 2015. La transcripción de las interacciones en estos cursos constituyó una parte fundamental del corpus que analizo en la tesis. Para finalizar este apartado, presento también las similitudes y las diferencias en ambas etapas de la educación primaria y describo el significativo rol que tienen como lugares de pasaje entre niveles educativos con órdenes normativos diversos, que los alumnos tienen que adquirir.

Luego, en el capítulo 3 “Normar las lenguas: ‘Una banda no, es argentina’”, recupero distintas actividades de puesta en valor de la diversidad lingüística y el plurilingüismo que llevamos adelante en sucesivas clases de manera conjunta con las maestras. El objetivo de este apartado es identificar las categorizaciones acerca de las lenguas y sus respectivos hablantes que circulan en la Rivadavia y que colaboran en la definición de la norma lingüística escolar. Para ello, en este apartado retomo, principalmente, la perspectiva de la enunciación de Verón (1985, 1987). Este enfoque de los discursos permite analizar las categorizaciones de los hablantes como clasificaciones que establecen una determinada relación entre el enunciador y el destinatario. A su vez, mediante el estudio de los pronombres personales y espaciales recupero las conexiones que circulan entre las diferentes lenguas y los espacios de uso. De este modo, identifico la norma lingüística que emerge en los discursos de las clases,

a partir de la cual se les asigna prestigios desiguales a las lenguas y a sus hablantes.

Seguidamente, en el capítulo 4 “Normar la participación: ‘A vos te pongo excelente porque participaste’”, continúo con la reflexión acerca de la norma lingüística prestigiosa que emerge en las clases de 1º y 6º grado en las que participé. En este apartado, hago foco, especialmente, en los aspectos interaccionales que la constituyen y que cumplen un rol central en la posibilidad de que los alumnos logren tomar la palabra en la clase y constituirse como hablantes legítimos de esa comunidad de práctica. Para ello, describo las dinámicas de participación en las aulas de 1º y 6º grado recuperando, en gran medida, las categorías propuestas desde los estudios de la interacción. Asimismo, también describo los estilos participativos en ambos grados; y las similitudes y diferencias entre el rol docente y el de los alumnos en la dinámica de la clase.

A continuación, en el capítulo 5 “Normar el silencio: ‘¡Qué silencio! ¡Por Dios! ¡Qué silencio!’”, abordo los usos del silencio y su vínculo con la norma lingüística en esta comunidad de práctica. En esta sección, retomo nuevamente las herramientas brindadas por los analistas de la interacción para enfocar el estudio de la participación en las clases. De este modo, identifico los diferentes tipos de silencios que se producen en la escuela y, además, los vinculo a las dinámicas discursivas en las que se insertan. Para ello, en la descripción de los usos del silencio incorporo tanto a los hablantes que efectivamente lo producen como a las interpretaciones que los distintos miembros de la comunidad de la Rivadavia hacen de esta práctica.

Posteriormente, en el capítulo 6 “Normar la identidad: ‘Nosotros también tenemos diversidad cultural’”, me centro en el análisis del valor identitario que la norma lingüística materializa en esta comunidad de práctica. El valor de la “identidad nacional” y de la “diversidad” se entrelaza en el espacio institucional y tiene momentos asignados para cada uno. De esta manera, la “identidad nacional” queda vinculada a la

normalidad escolar y la “diversidad” resulta destacada por asignársele en el calendario escolar un mes específico para su reconocimiento y valoración. El material que analizo en este capítulo incluye una amplia gama de formatos y discursividades; abarca desde el acto escolar del 12 de octubre, distintas carteleras, clases en las que se conmemoraron fechas patrias, clases en la biblioteca y notas de campo. En el análisis de este corpus combiné las categorías de los estudios interaccionales con algunas herramientas del Análisis del Discurso. El objetivo consiste en establecer los mecanismos y discursos mediante los que la “identidad nacional” resulta normadora de las prácticas y las categorizaciones de los actores escolares en la comunidad de la Rivadavia.

Hacia el final, en las “Conclusiones. La ‘diversidad’ mano a mano con la ‘argentinidad’”, recapitulo los principales ejes de análisis que desarrollé a lo largo de la tesis de manera tal de identificar las características interaccionales de la norma lingüística que emerge en esta comunidad de práctica. Con este objetivo, retomo las hipótesis formuladas y las vinculo para presentar en este apartado los resultados. Sostengo que la participación de los alumnos en las clases requiere tanto del conocimiento de la lengua castellana como de cuestiones que, tradicionalmente, son dejadas de lado en la enseñanza escolar, como los estilos de participación prestigiosos de la comunidad. En la Rivadavia, estos rasgos resultan fundamentales para que el individuo sea categorizado como “argentino” y, por lo tanto, sea considerado un hablante competente. El beneficio que obtienen quienes se acercan a este atributo prestigioso en la comunidad es ser incluidos y poder tomar la palabra y participar en clase de manera activa; lo que no sucede para los hablantes de repertorios plurilingües, quienes encuentran restringidas sus posibilidades de ocupar el rol de participantes legítimos dado sus usos del silencio y sus estilos participativos. Esta situación colabora en que sus identidades sean percibidas como alejadas del rasgo no marcado de la

“argentinidad”, y esa distancia resulta señalada por sus pares en las dinámicas de la clase. Finalmente, esbozo algunas propuestas para futuras investigaciones que incorporen los resultados obtenidos en la tesis.

Por último, en el “Epílogo” describo la reunión en la que presenté los datos en la escuela, a la que asistieron las maestras, la bibliotecaria y la nueva directora. Refiero sus comentarios y devoluciones acerca de la experiencia de trabajo con el proyecto y de mis lecturas sobre la participación en la comunidad escolar.

## **CAPÍTULO 1. La norma lingüística y el ámbito educativo: dilemas y perspectivas**

### **1. La desigualdad lingüística en la Rivadavia y la exigencia de nuevas categorías**

#### **1.1. La escuela argentina y la consolidación de una identidad nacional**

El estudio de la desigualdad lingüística en el ámbito educativo precisa de un enfoque que incluya el marco más amplio en el que las instituciones escolares se desarrollan. A partir del significativo rol que las lenguas cumplen en la categorización y clasificación de los hablantes, considero indispensable incorporar los planteos que se han hecho desde la antropología para reflexionar sobre las prácticas homogeneizadoras como estrategia fortalecedora, y simultáneamente excluyente, de los estados-nación.

En este sentido, propongo problematizar los procesos educativos particulares de la Rivadavia como parte de “formaciones sociales históricas” que se desarrollaron desde el establecimiento del sistema educativo estatal argentino desde fines del siglo XIX y que atraviesan las dinámicas escolares aún en el presente (Briones 1998, Unamuno 2019).

En este punto, recupero los planteos de Briones (2004), quien propone el concepto de “formaciones nacionales de alteridad” para aludir a las “complejas articulaciones entre sistemas económicos, estructuras sociales, instituciones jurídico-políticas y aparatos ideológicos prevaecientes en los respectivos países” (17). La antropóloga considera que las “formaciones nacionales de alteridad” cumplen un rol importante en el establecimiento de un grupo específico de atributos típicos y generalizables que indicarían a un grupo como el portador de los rasgos ideales de la nación. Briones explicita que recupera en su propuesta los planteos de Segato (1998) acerca de las “matrices de diversidad”, quien en la “Introducción” de *La Nación y sus Otros* (2007) manifiesta los alcances de este concepto:

Las *formaciones nacionales de alteridad* no son otra cosa que representaciones hegemónicas de nación que producen realidades. Con ellas se enfatiza, por un lado, la relevancia de considerar las idiosincrasias nacionales y el resultado del predominio discursivo de una matriz de nación que no es otra cosa que matriz de alteridades, es decir, de formas de generar otredad, concebida por la imaginación de las elites e incorporada como forma de vida a través de narrativas maestras endosadas y propagadas por el Estado, por las artes y, por último, por la cultura de todos los componentes de la nación (Segato 2007: 39).

## **1.2. Lengua, norma y desigualdad**

El interés del estudio de la norma lingüística en las aulas de una comunidad escolar conformada por actores con trayectorias lingüísticas diversas, parte del supuesto de que al interior de la comunidad circulan lenguas con prestigios desiguales. En virtud de ello, mi interés se orientó en identificar los rasgos que definían los usos prestigiosos en la Rivadavia y la dinámica a partir de la que se establecían y reproducían en este contexto.

En este sentido, el marco teórico en el que me inscribo recupera los planteos de la sociolingüística etnográfica (Duranti 2000, Gumperz 1986). Esta tradición da cuenta de la manera en que los usos de las lenguas y variedades se corresponden con diversos órdenes de la organización social. En consecuencia, desde esta perspectiva se considera necesario incluir, en las interpretaciones de aquellos usos, el marco situacional y contextual.

En particular, resultan de gran importancia para la tesis las categorías que se desarrollaron desde el análisis de la conversación para acercarse a la participación desde el estudio de las interacciones. Para ello, empiezo por considerar que el sistema interaccional se organiza en torno al estudio de los turnos de habla como estructura de la conversación espontánea (Sacks, Schegloff y Jefferson 1974). Esta organización forma parte del “sentido común” (Raiter 2003) y conforma las expectativas acerca del devenir de la interacción, las que establecen, de esta manera, qué actuaciones serán consideradas como “normales” dentro de determinado contexto social y cuáles como

desvíos de esa estructura (Garfinkel 1964).

La interacción conversacional se presenta organizada en un sistema y, como tal, puede ser respetado (o transgredido) de la misma forma que se respetan o transgreden otros sistemas de organización social (Tusón Valls 2002: 134). Estos desvíos de las expectativas son interpretados por los participantes de la interacción como comunicadores de determinadas intenciones, que son evaluadas en relación con el propio sistema que se reconoce como parte del “sentido común”. El caso del que me ocupo en la tesis es de especial relevancia para analizar la manera en la que el alejamiento de las expectativas interaccionales es interpretado por alumnos y docentes en relación con las propias normas de la conversación.

### **1.3. La interacción en la escuela**

Retomo en la tesis una línea de trabajo que se desarrolló en las últimas décadas y que se enfoca en el estudio de las prácticas interaccionales por medio de datos obtenidos en situaciones reales dentro de la escuela y el aula (Heller 1999, Martín Rojo et al. 2003). Estos estudios se enmarcan en la sociolingüística etnográfica crítica y llevan adelante investigaciones cualitativas en diversas instituciones educativas. Las autoras y sus equipos de trabajo se centran en las prácticas interaccionales dado que manifiestan que, cualquiera sea la práctica social, generalmente se construye interaccionalmente. En consecuencia, el orden socio-institucional se originaría en dichas prácticas y estas últimas, al mismo tiempo, lo determinarían (Heller 2001a).

En el caso que analizo, la cuestión de la interacción escuela-familia no se ubica únicamente como problema de investigación externo. Como he comentado, tanto docentes como directivos señalaban que la comunicación con niños y familias migrantes era el obstáculo responsable de ocasionar limitaciones tanto pedagógicas como de orden vincular. En particular, su “falta” de interacción era considerada a nivel

institucional como una práctica disruptiva que no sabían de qué manera subsanar y que interpretaban como originada en actitudes de sumisión propias de esas culturas a las que pertenecían.

Esta interpretación inicial de una situación dada suscitó el enfoque de esta tesis y ha sido el disparador para explorar la interacción no sólo como práctica sino como objeto discursivo. Me ha servido, en este sentido, recuperar los planteos que se hicieron desde la “teoría del déficit” (Bereiter y Engelman 1966) y la “teoría de la diferencia” (Kroch y Labov 1972, Labov 1985), en tanto que ideologías lingüísticas que pueden rastrearse en las instituciones educativas.

La primera perspectiva afirma que, en el sistema educativo, hay alumnos que fracasan porque tienen un conocimiento comunicativo limitado de registros o estilos, motivo que les impide desempeñarse de manera adecuada en el espacio de la escuela. Martín Rojo et al. (2003) reconoce que esta teoría construye un marco de interpretación en el que subyace “el supuesto de que hay variedades y lenguas más ricas o más lógicas, más correctas o más complejas” (44). Desde la perspectiva del “déficit”, el objetivo educativo es eliminar estas diferencias a las que interpreta como carencias para, de este modo, asegurar la igualdad entre los alumnos.

Frente a la llamada “teoría del déficit”, la denominada “teoría de la diferencia” pone en circulación otra teoría interpretativa para la cual este “obstáculo comunicativo” es resignificado en tanto que consecuencia de cuestiones lingüísticas pero también sociales. Por lo cual, incorpora en el análisis el estudio de los prejuicios y de las diferentes valoraciones sociales de las prácticas verbales y comunicativas de los alumnos y familias migrantes, incluyendo las variedades propias del contacto entre lenguas (la escolar y la familiar).

A su vez, los planteos de Flores y Rosa (2015) también resultan significativos

para este estudio porque los autores ponen en discusión la noción de adecuación en el ámbito educativo y colocan en el centro de sus análisis las “jerarquías raciales” más que las “prácticas individuales”. En este sentido, Flores y Rosa critican las ideologías de la lengua estándar que establecen límites precisos entre los usos “académicos” de la lengua y los usos “sociales” porque consideran que estos últimos sólo son estigmatizados cuando son utilizados por algunos grupos. Ambos sostienen que no sólo los repertorios lingüísticos de los hablantes resultan significativos sino que también las posiciones sociales desde las que interactúan influyen, y estas últimas de manera principal, en el modo en que sus prácticas lingüísticas son oídas por sus interlocutores. Por lo tanto, los investigadores plantean la necesidad de incorporar en el análisis “los códigos de poder como una ideología lingüístico-racial”. De este modo, se puede abordar el análisis de los procedimientos mediante los cuales, los hablantes “no racializados”, tienen la posibilidad de desviarse de las prácticas lingüísticas idealizadas y conservar el apoyo institucional en esa transgresión. A su vez, los autores encuentran que los hablantes racializados no poseen este privilegio; aunque adhieran a las prácticas lingüísticas del “estándar”, tienen que enfrentarse a la exclusión que, en el nivel institucional, se justifica a partir de las percepciones del “sujeto oyente blanco”. De este modo, para abordar el estudio de la participación en el ámbito educativo es indispensable recuperar estas desigualdades entre los hablantes.

En este punto recupero los planteos de Goodwin (2006), quien postuló un enfoque de la participación en el que reformuló el modelo de Goffman (1974, 1981) porque lo consideraba limitado para el abordaje de los usos del silencio, entre otras observaciones. Goodwin encuentra que Goffman desarrolla un modelo analítico que resulta productivo para el estudio de los hablantes en la conversación. En este sentido, realiza una extensa clasificación de los hablantes pero no examina con la misma

complejidad el rol de los oyentes en la participación. En consecuencia, Goodwin manifiesta que resulta un tanto limitado para enfocar la interacción desde una perspectiva coparticipativa, en la que ambos interlocutores se estimen mutuamente como actores reflexivos. Por este motivo, decide ampliar su perspectiva de análisis, de tal modo de incluir, también, la participación corporizada de los interlocutores.

#### **1.4. La participación en la comunidad de práctica**

En consonancia con esta perspectiva dialógica de la participación, considero especialmente relevante para el análisis de la participación en la comunidad de la Rivadavia recuperar la categoría de “participación periférica legítima” de Lave y Wenger (1991). Según los autores, los aprendices deben ser participantes periféricos legítimos en la práctica en curso para poder desarrollarse, luego, como participantes plenos en el contexto de esa comunidad. En este sentido, Lave y Wenger afirman que el otorgamiento de legitimidad de los maestros a los aprendices es más importante, incluso, que el acto de brindar enseñanza.

Su explicación de la participación se basó en la categoría de “comunidad de práctica” en tanto modo de organización social de las escuelas. Esta “comunidad de práctica” se conforma, a su vez, por variadas formas de membrecía. Los autores aclaran:

El término comunidad no implica necesariamente copresencia, un grupo identificable bien definido, o límites socialmente visibles. Implica participación en un sistema de actividad acerca del cual los participantes comparten la comprensión de lo que están haciendo y de lo que significa eso en sus vidas y para sus comunidades (1991: 35).

De esta manera, el enfoque en la comunidad de práctica escolar exige un acercamiento sobre las personas para analizar su participación en estos espacios, los que conciernen a todas las personas que intervienen en el mundo de manera localizada. En este sentido, Lave y Wenger (1991) establecen:

La participación en la práctica social —tanto subjetiva como objetiva— sugiere

un enfoque muy explícito sobre la persona, pero como persona-en-el-mundo, como miembro de una comunidad sociocultural. Este foco, a su vez, permite ver el conocimiento como la actividad de una persona específica en circunstancias específicas.

En cuanto aspecto de la práctica social, el aprendizaje involucra a la persona toda; implica no solamente una relación con actividades específicas sino una relación con comunidades sociales –implica volverse participante pleno, miembro, clase de persona. (13)

De este modo, la noción de “participación periférica legítima” introduce un enfoque que incluye la identidad de los individuos que participan en una determinada comunidad de práctica. El aprendizaje, la identidad y la membresía social son categorías entrelazadas. Lave y Wenger sostienen que es necesario romper con el par maestro/aprendiz para comenzar a analizar las formas variables de participación e identidad de las personas en una determinada comunidad de práctica.

En general, estas formas se organizan en relaciones triádicas: novato-veterano-maestro. La circulación de estos vínculos permite el desarrollo exitoso de la comunidad de práctica, el que implica, al mismo tiempo, tensiones y contradicciones vinculadas con el aprendizaje de los nuevos participantes, quienes en el futuro reemplazarán a los antiguos maestros. Esta dinámica se desarrolla a partir de diversas formas de participación e identidad de las personas que participan en forma comprometida dentro de una comunidad particular. Aunque los distintos tipos de participantes no son objeto de análisis en la tesis, Lave y Wenger identifican una gradación de las intervenciones en relación con el grado de membresía de los individuos dentro de la comunidad. En el inicio, cuando ingresan, intervienen como novatos, hasta que se convierten en veteranos frente a nuevos principiantes, quienes, a su vez, se convertirán en veteranos también sucesivamente. De este modo, la organización de la comunidad de práctica en la que el aprendiz está inserto es fundamental para su mayor destreza. Esta situación de periferia legítima implica que los individuos no sólo son capaces de observar sino también de participar y apropiarse de esa cultura de la práctica.

A su vez, las relaciones de poder también intervienen estableciendo las condiciones de legitimidad de la participación en la comunidad. En este sentido, Lave y Wenger (1991) afirman:

En esta perspectiva, los problemas de la escolaridad no son, en su nivel más fundamental, pedagógicos. Sobre todo, tienen que ver con las maneras en que la comunidad de adultos se reproduce a sí misma, con los lugares que los novatos pueden o no encontrar en tales comunidades y con las relaciones que pueden o no establecerse entre estos novatos y la vida política y cultural de la comunidad. (36)

Este punto de vista me permite reflexionar sobre la relevancia de la participación como elemento esencial de la clase. En este sentido, la noción de “periferialidad legítima” implica que los participantes de la comunidad no sólo observan para aprender sino que la participación en la actividad misma es una manera de absorber la “cultura de la práctica”, de hacerla suya. En consecuencia, la estructura social de la práctica, sus relaciones de poder y sus condiciones para la legitimidad cumplen un rol central en el contexto escolar.

El proceso de aprender a hablar como un miembro pleno de una comunidad de práctica pone en juego la noción de “discurso apropiado”, el que se materializa a través de las expectativas colectivas de la comunidad. El aprendizaje acerca de cómo hablar, cuándo, de qué manera y a quién, según los patrones de una comunidad de práctica determinada, le permite al individuo aprender a convertirse en un participante legítimo de esa comunidad. En este mismo sentido, Scribner y Cole (1981) encuentran que hacer preguntas puede llegar a ser la parte más importante de lo que enseña la escuela.

A su vez, Coulon (2017) también aborda las prácticas necesarias para que los estudiantes logren convertirse en miembros plenos de la comunidad educativa en la que participan. Aunque el autor se enfoca en la descripción de las dinámicas de socialización universitarias, considero que su análisis también resulta iluminador para

otros niveles educativos. Para Coulon, el estudiante consigue esa membrecía a través de la “afiliación”, a la que el autor define como el proceso a través del cual el sujeto adquiere un estatuto social nuevo. Un estudiante consigue la afiliación en un espacio escolar particular cuando aprende el “oficio de estudiante”, el que consiste en conocer, reconocer y aprender a utilizar diversos códigos que resultan indispensables para el desarrollo de las rutinas de trabajo, las que en muchas ocasiones no son explicitadas.

Para los novatos, el propósito es aprender a hablar como una clave para la participación periférica legítima. A través de esta participación del aprendiz en la comunidad es que el alumno se convierte en parte de esa misma comunidad, lo que le otorga un mayor sentido de la identidad. Esta situación aparece oculta en la práctica escolar, donde la motivación para el aprendizaje no es aumentar la participación del aprendiz para que pueda reconocerse como miembro pleno de esa comunidad, sino que son los maestros los encargados de motivar a los novatos para que comiencen a participar. Lave y Wenger (1991) afirman que “de esta manera se desplaza el foco de atención de la coparticipación en la práctica hacia la acción sobre el estudiante a cambiar” (42).

Estos planteos de Lave y Wenger resultan fundamentales para reflexionar sobre las distintas formas de participación que tienen lugar en la clase y sobre las evaluaciones que no sólo las maestras hacen acerca de esa manera de interactuar sino también los otros compañeros de clase. Mi hipótesis es que estas distintas valoraciones que tienen lugar en el aula se ven influenciadas por cuestiones identitarias específicas de esta comunidad escolar y de las relaciones de poder que se ponen en juego.

Así como la toma de la palabra en la clase responde a estructuras definidas en función de los roles de los sujetos en el aula, la interpretación del silencio en la clase también sigue pautas de interacción que son culturales. Schultz (2010) identificó que el

silencio tiene múltiples significados para los individuos dentro y entre grupos raciales, étnicos y culturales. Sin embargo, declaró que en las escuelas el silencio rara vez se interpreta como intencional y, generalmente, se asigna a caracteres limitados: los estudiantes que practican el silencio son evaluados como obedientes (caracterización positiva) o resistentes, estúpidos (caracterización negativa), según sea el caso.

No obstante, según Schultz (2010), en la escuela, la mayor parte de las veces el silencio es impuesto por los maestros, quienes les insisten a sus alumnos para que permanezcan en silencio cuando se dirigen a la clase o cuando se les asigna una actividad individual. En estas situaciones la autora señala que el silencio se interpreta de manera positiva como índice de “orden y cumplimiento”. Sin embargo, en otras ocasiones la clase permanece en silencio, incluso, cuando el docente espera la participación de los alumnos. En estos momentos, el silencio es interpretado de manera negativa, como una falta de atención, de interés o de conocimiento.

Schultz (2010) declara que es necesario interpretar la producción del silencio de manera situada, dentro de la comunidad de la clase, no asignándolo a un individuo aislado. La autora explora el silencio como signo de poder y como forma de protección del alumno frente a sus compañeros y maestros. Así identifica que, en varias ocasiones, aquellos que parecen silenciosos a menudo son estudiantes pasados por alto y dominados por sus compañeros de clase, quienes son más activos en la demanda de atención a su maestra.

A su vez, escuchar el silencio en la clase incluye prestar atención a por qué, cómo y cuándo una persona elige no hablar o participar en una conversación. Sin descartar la idea de que muchos estudiantes son silenciados en clase, Schultz (2010) sugiere escuchar el silencio en el aula buscando oír a todos los alumnos y los sentidos que transportan tanto su silencio como su habla. De esta manera, puede pensarse en los

estudiantes como sujetos que eligen el silencio y no sólo como víctimas del silenciamiento de maestros e instituciones.

La autora sostiene que es necesario redefinir la participación en clase para que el silencio pueda ser parte de la misma. Para ello propone ubicar al silencio y al habla como parte de un *continuum* (Li 2004) en el que se encuentran un rango de silencios vinculados a concepciones culturales. Es así que Schultz plantea que el silencio debe comprenderse en el marco de la comunidad del aula, la que trabaja de manera conjunta para producir silencio.

En consonancia con este enfoque situado, a partir del proceso de conocimiento de la realidad de la Rivadavia, emerge la necesidad de establecer nuevas categorías teóricas para describir e interpretar la particularidad de los fenómenos localizados en esta comunidad (Rockwell 1985, 2009). En este sentido, a lo largo de la tesis propongo y desarrollo nuevos conceptos para describir las prácticas lingüísticas propias de la Rivadavia, como son el de *participación activa*, *silencio indexical*, *silencio de las lenguas* y *silencio de los alumnos*.

## **2. Lenguaje, normatividad y escuela: cinco perspectivas para dialogar**

La relación entre lenguaje, normatividad y escuela ha sido abordada desde diferentes perspectivas. La mirada sociolingüística sobre dicho vínculo tiene la particularidad de colocar en un lugar central los usos del lenguaje. Esto se justifica por una manera de entender lo social: se considera que es producido a través de la interacción que en gran parte es verbal, y que el lenguaje, además, permite un acceso material a los sentidos colectivos, analizando las pistas que los actores dejan sobre los mismos en sus interacciones.

Desde esta perspectiva, consciente de que el foco de análisis es una decisión metodológica que atañe al lugar donde me sitúo, me gustaría aquí hacer un recorrido

por las líneas de investigación con las que fui dialogando a lo largo del proceso de hacer esta tesis para, finalmente, detenerme en los modos de hacer sociolingüística que considero más útiles para dar cuenta de los fenómenos que analizo.

Los principales estudios y líneas de investigación con los cuales “conversé” durante el desarrollo de mi investigación pueden agruparse en cinco líneas. En primer lugar, están los que toman como objeto las políticas del lenguaje en el ámbito educativo. En segunda instancia, introduzco los estudios que abordan el plurilingüismo en la educación desde que América comenzó a reconocerse como un territorio plurinacional y plurilingüístico. En tercer lugar, hago una reseña sobre las investigaciones que se realizaron desde un enfoque sociolingüístico en contextos multilingües a nivel internacional. Estos trabajos aportaron aspectos relevantes para la presente investigación en la medida en que contribuyeron a orientar la mirada sobre el objeto de estudio y la manera de examinarlo. En cuarto lugar, presento diversas investigaciones que se realizaron en el marco del análisis de la conversación y que hicieron foco en las dinámicas de participación escolares. Estos trabajos identifican las estructuras de participación en el aula y distinguen los roles específicos de docentes y alumnos. Por último, refiero sobre diversos estudios que abordaron los usos del silencio en la escuela y en contextos multiculturales, tanto desde perspectivas que analizan la participación en clase a partir del análisis de la conversación como desde perspectivas antropológicas y metodologías etnográficas.

### **2.1. Las políticas del lenguaje en el ámbito educativo argentino**

Los estudios sobre las políticas del lenguaje en el ámbito educativo tienen una amplia trayectoria en el país. En las primeras décadas del siglo XX, el contexto político-económico internacional, junto a las políticas llevadas adelante por el Estado-nación argentino, motivaron el ingreso al territorio nacional de gran cantidad de inmigrantes

europeos que hablaban otras lenguas diferentes al castellano. Esta situación promovida por la misma élite intelectual y dirigente del país se transformó luego en una causa de preocupación para los mismos grupos que hasta hacía unos años habían defendido e impulsado el ingreso masivo de extranjeros europeos con el propósito de poblar el territorio argentino de ciudadanos a los que consideraban “civilizados”. En este contexto de manifiesta diversidad lingüística, los ciudadanos que se consideraban hasta ese entonces como los encargados de traer al país la civilización y la modernidad de sus lugares de origen, comenzaron a ser percibidos como los posibles causantes de la pérdida de la identidad nacional. En esta nueva representación que se cernía sobre ellos, la lengua jugó un rol esencial como elemento señalador de la diferencia y productor de “lo argentino” (Lauria 2015, López García 2009).

En esta atmósfera de peligro de disgregación interna en diversas comunidades con lenguas, costumbres y tradiciones distintas, las instituciones educativas se erigieron como las encargadas de brindarles a todos los habitantes del suelo argentino una lengua común, el castellano, junto con elementos identitarios y costumbres compartidas que les otorgarían unidad y homogeneidad. De esta manera, el vínculo entre lengua, escuela y nación comenzó a ser objeto de reflexión desde hace más de un siglo y continúa siéndolo hasta el presente (Di Tullio 2003, Arnoux y Luis 2003, Vázquez Villanueva 2006, Lauria 2010, Lidgett 2011).

Desde el ámbito académico, distintos abordajes se enfocaron en el estudio de este entramado entre la/s lengua/s y las legislaciones que intentaron definir la manera de ser de la/s lengua/s en la escuela argentina. En consonancia con esta orientación, el área de estudio de las políticas lingüísticas en el país se enfocó, principalmente, en el análisis discursivo de las distintas leyes que intentaron reglamentar el uso y la enseñanza de la/s lengua/s en el espacio escolar y las posibilidades o dificultades de su puesta en práctica

(Bengochea 2010, Bein 2010, 2015).

A su vez, también considero los aportes que se han hecho desde distintos enfoques que han llevado adelante análisis de las variedades estándares propias del ámbito educativo. Estos van desde el análisis del discurso como práctica interpretativa e interdisciplinaria (Maingueneau 2010, Arnoux 2006, Zima 2005, Raiter 2002, Zullo 2015, Raiter y Zullo 2016) hasta el campo de la glotopolítica (Arnoux 2000, Guespin y Marcellesi 1986). Ambas disciplinas le han otorgado al estudio sobre la relación entre la lengua, las instituciones y la nación el trabajo con categorías de análisis particulares de la investigación y de los materiales con los que opera y la comprensión del contexto actual como marco para el tratamiento de los materiales como documentos que se posicionan dentro de un determinado campo discursivo (Maingueneau 2010). Esta conexión entre ambas disciplinas permitiría combinar el lenguaje y la historia en la interpretación de los materiales.

Por otro lado, en esta etapa también se desarrolló un nuevo enfoque discursivo sobre las políticas del lenguaje en la escuela y la producción de “lo argentino”. En este caso ligado al análisis de los libros de textos escolares, ya sean estos manuales, libros de estudio u obras literarias diseñadas para el ámbito educativo (Bentivegna 2010, López García 2015). Esta perspectiva intentó acercarse a las instituciones escolares a partir del estudio de los diversos libros de texto que son utilizados en el ámbito educativo. Se centró, entonces, en la descripción y el análisis de las representaciones discursivas sobre la/s lengua/s y sus variedades que se construyen y reproducen en la escuela mediante la circulación de los materiales de enseñanza. Estos trabajos ponen en evidencia cuestiones que a veces pasan desapercibidas como la discriminación, el racismo y la manera en que los grupos minoritarios o subalternos aparecen representados en los libros de texto. De este modo, estos estudios revisan de manera crítica la participación

de estos materiales en la construcción y jerarquización de las representaciones acerca de los distintos grupos sociales.

En esta tesis resultan también pertinentes los trabajos sobre las lenguas en la escuela que abordaron la investigación sobre la norma lingüística y las variedades en el espacio escolar. Estos estudios comparten un enfoque de análisis discursivo del corpus y una metodología que utiliza las herramientas del Análisis del discurso. Algunos de estos trabajos se centraron en identificar las maneras en las que las lenguas eran tematizadas (o no lo eran) en los manuales e instrumentos escolares. Desde esta perspectiva, López García (2015) analizó la variedad que aparecía representada en los manuales escolares de la escuela primaria en Buenos Aires y demostró el modo en que el mercado editorial se instauró como agente en materia glotopolítica. La autora sostiene que en la década de los '90 se puso en práctica una política lingüística liberal que restó al Estado-nación argentino el poder de legislar acerca de la norma y fue, entonces, que las empresas editoriales se ubicaron como productoras de propuestas de enseñanza de la lengua en la escuela. De esta manera, el mercado editorial se posicionó como el encargado de decidir sobre la manera en la que la/s lengua/s o variedad/es eran representadas en los materiales escolares y, de este modo, las empresas editoriales comenzaron a tener la potestad de establecer determinadas representaciones acerca de las lenguas y las variedades en la población.

En esta misma línea, otros estudios se centraron en el análisis de los currículum escolares, qué lengua/s se mencionaba/n y de qué manera se consideraban dentro del espacio escolar. Iparraguirre (2012) abordó en su tesis doctoral la variación lingüística en el nivel primario en la Patagonia andina enfocándose, de manera complementaria, tanto en las representaciones de los docentes como en las producciones escritas de los alumnos. Sostiene en las conclusiones que la reflexión sobre el contacto de lenguas y la

multiculturalidad se desarrolló en el ámbito de la educación intercultural bilingüe pero debería ampliarse a la que denominó “educación para todos”. En este grupo de estudios también incluyo la investigación de Gvirtz (1996), quien analizó otros materiales escolares como, por ejemplo, el estudio de la introducción de los cuadernos de clase en la escuela primaria en 1920-1930 como lugares de producción de prácticas discursivas responsables del establecimiento de un discurso escolar. Por último, menciono la investigación que Tosi (2012) realizó acerca de la enunciación en los libros de texto editados en Argentina en el período 1960-2006. La autora se enfocó en manuales del nivel secundario de tres disciplinas diferentes y vinculó su particular configuración discursiva con las políticas educativas y editoriales del momento histórico en el que se inscribían.

Por último, una tercera perspectiva que reflexiona sobre las políticas del lenguaje y “lo argentino” comenzó a desarrollarse en las últimas décadas y aborda la enseñanza de la variedad rioplatense del español como lengua extranjera (Acuña 2005). De este modo, se inició una consideración especial sobre la variedad nativa del español con el propósito de posicionarla en el mercado lingüístico internacional (Gassó 2009, Lagos 2015). Por esta razón, comenzaron a diseñarse nuevas gramáticas y manuales que describen esta variedad particular del español, hasta ese entonces inexistentes.

En relación con estos abordajes que se vinieron desarrollando sobre las políticas del lenguaje y la producción de “lo argentino”, me interesa aportar otros aspectos de análisis, vinculados a los modos en que las prácticas concretas de interacción contribuyen en tal producción. Esto implica descentrar el estudio de los documentos oficiales y los materiales escritos para tomar en cuenta las políticas del lenguaje en la escuela como prácticas discursivas a través del estudio de la interacción cotidiana. Para ello, como mostraré en la tesis, necesito redefinir las unidades de análisis, tomando en

cuenta las interacciones que tienen lugar en el espacio escolar urbano. Parto de un supuesto teórico-metodológico particular: su estudio me permite dar cuenta de la emergencia de la norma y describir, de forma situada, las políticas del lenguaje que allí operan.

## **2.2. El plurilingüismo y la educación argentina**

En los últimos tiempos hemos asistido al establecimiento de un proceso globalizador que modificó la estructura política y socioeconómica del estado-nación moderno y que impide que se puedan comprender los procesos locales sin su conexión con fenómenos transnacionales. Para algunos autores, esta nueva situación se caracteriza por un doble movimiento que amplía las fronteras tradicionales e involucra integraciones regionales y que, al mismo tiempo, rompe con esas líneas imaginarias de delimitación desde adentro de la nación, mediante la reivindicación de identidades locales. Este escenario también se observa en el plano de las lenguas (Bonnin 2013, Arnoux 2000). La movilidad física y virtual de los hablantes, sumado a la interconexión permanente a la que están sujetos y en la que observamos el surgimiento de nuevos canales de comunicación y circulación de la información (Castells 2000), contribuyen a debilitar el rol del Estado nación como matriz fundamental para la conformación de la pertenencia social (Blommaert 2010, Appadurai 1996). En este marco se puede observar el surgimiento de nuevos actores políticos, que representan tanto intereses supranacionales como intereses regionales; ellos buscan legitimar determinadas prácticas lingüísticas y discursos sobre la lengua (Bonnin 2012, Pujolar 2007). Esta ruptura que puso en evidencia la ilusión de que existe una relación unívoca entre la lengua y el estado-nación (del Valle 2007, 2000) provocó, dentro de la investigación sociolingüística, cuestionamientos de conceptos teóricos claves como la noción de variedad o el concepto de comunidad (Blommaert 2010; Heller 2007a; Rampton 2000).

Desde finales de los años '80 y comienzos de los '90, los discursos provenientes del ámbito político, que estuvieron acompañados de cambios constitucionales y legislativos, empezaron a considerar el carácter plurinacional y plurilingüístico de América (Unamuno 2011; Bein 1999). Son numerosos los estudios que surgieron sobre políticas lingüísticas (Arnoux 2010, 1999; Arnoux y Bein 2010; Hamel 2008) y los que se dedicaron a describir y hacer tipologías de las lenguas de los pueblos originarios, como así también a subrayar las políticas de homogeneización étnica y lingüística que se llevaron a cabo en América del Sur en el siglo XX y que impusieron por medio de leyes reguladoras una única lengua nacional (Varela 2007, Di Tullio 2003, Bein 1999).

A partir de esta época podemos encontrar diversos estudios sobre el plurilingüismo y la educación que abordaron el mismo objeto de estudio desde diferentes enfoques disciplinarios.

El primer enfoque que mencionaré recupera diversos trabajos que se llevaron adelante desde la perspectiva antropológica en distintos contextos. Neufeld y Thisted (2007) tomaron como objeto de análisis la situación de los migrantes internos y externos en las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires y alrededores, y vincularon las situaciones de exclusión con la noción de (des)prestigio social. Dreidemie (2010) analizó los rasgos de la lengua y las prácticas comunicativas de los migrantes bolivianos en Buenos Aires. Hecht (2010) estudió las maneras en que se usan y representan las lenguas toba y español en las interacciones cotidianas de familias migrantes toba en el barrio de Derqui (Buenos Aires). Novaro (2012) reconstruyó, a partir del trabajo etnográfico en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, la influencia que los sentidos del nacionalismo tienen en el ámbito educativo y en las representaciones que se construyen sobre los alumnos migrantes de Bolivia.

En este enfoque incorporo también el estudio de Gandulfo (2007), quien analizó

los usos y las valoraciones del castellano y el guaraní en la comunidad y la escuela del paraje rural Lomas de González, en la provincia de Corrientes. La autora llevó adelante una investigación mediante una metodología etnográfica en el paraje y la escuela y tomó para su análisis conceptos del campo de la sociolingüística que le permitieron reflexionar sobre los hablantes y los usos del castellano y el guaraní. Gandulfo estaba interesada en encontrar líneas significantes a partir de las prácticas sociales de uso concretas de las lenguas en el paraje. La autora encontró que detrás de la afirmación de los correntinos de que “entienden pero no hablan” guaraní funcionaba lo que denomina “discurso de la prohibición”, el que establece que la lengua guaraní debe ser hablada por adultos exclusivamente y sólo en el entorno familiar. Esta situación expresaba un prestigio desigual entre el castellano y el guaraní y, por consiguiente, entre la variedad estándar del castellano, que es la de los hablantes de Buenos Aires, y las otras variedades que se alejaban de esta norma.

La investigación de Gandulfo resulta especialmente relevante para la presente investigación dado que es uno de los pocos trabajos con las lenguas y sus prácticas de uso en Argentina que hace foco en hablantes que étnicamente no se identifican como indígenas sino como correntinos, en este caso específico. Tanto es así que en dicha institución suceden situaciones similares a las de la Rivadavia.

En el caso que trabajó Gandulfo, la investigadora interpreta que los niños hablaban poco por su condición de “niños del campo”. De esta manera, se lleva adelante, entonces, una operación de invisibilización del guaraní que se sostiene a partir de la ideología lingüística que circulaba entre los profesionales de la educación de que la causa del problema se ubicaba en el alumno y su entorno familiar y social. En esta interpretación Gandulfo identifica que los niños eran evaluados a partir de la vara del español estándar, que era el encargado de distinguir entre los usos correctos y los

incorrectos de los hablantes y que se sostenía en una ideología lingüística que ocasionaba la “inaudibilidad” del guaraní.

Un segundo enfoque que resulta relevante para esta tesis son los trabajos que reflexionaron sobre la adquisición de español como lengua segunda. Dentro de esta perspectiva incluyo el trabajo de Lacanna (2016), quien analizó en su tesis doctoral la negociación de significados en la interacción conversacional. En particular, se centró en las diferentes manifestaciones de la indireccionalidad en el español rioplatense con el objeto de elaborar una propuesta de materiales didácticos para la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera. La autora señaló que en las interacciones interculturales se mostraban como evidentes las estrategias de indireccionalidad de grado 1 porque los hablantes no tenían internalizadas ni naturalizadas las pautas de uso socio-socioculturales. En consecuencia, en este tipo de encuentros podían surgir malentendidos a causa de estrategias de indireccionalidad no compartidas. Lacanna construyó su corpus de análisis con fragmentos de una serie de películas argentinas, los cuales abordó mediante una metodología de trabajo que recuperaba la propuesta de la multimodalidad interaccional, a través de la que reinterpretó conceptos claves del análisis de la conversación, la sociolingüística interaccional y la pragmática.

Otro estudio que considero relevante para la investigación, dentro de este enfoque, es el de Grisolia (2012), quien llevó adelante un análisis de la cortesía desde la gramática sistémico funcional con el objetivo de describir las particularidades de la variedad rioplatense del español con miras a la enseñanza de ELE. De esta manera, su corpus se construyó con interacciones orales de hablantes nativos de la variedad rioplatense y hablantes extranjeros que vinieron a aprender el castellano. Estos registros incluyeron conversaciones casuales informales e interacciones prácticas en contextos semiformales e institucionales (orientaciones para resolver trámites administrativos

universitarios) entre hablantes de español como lengua materna y hablantes extranjeros que se encontraban aprendiendo el español. Grisolia comparó distintas variables en la interacción de ambos grupos de hablantes e identificó que la variedad rioplatense de español se caracteriza por construir un estilo de discurso de *+acercamiento* a través del recurso de la direccionalidad y el compromiso entre los participantes de la interacción.

Un tercer enfoque que tomo en cuenta reúne los trabajos que reflexionaron sobre el plurilingüismo y la educación desde el campo de la sociolingüística haciendo foco en el contacto de lenguas (Martínez, Speranza y Fernández 2006; Speranza 2010). Esta perspectiva le otorga un lugar importante al trabajo minucioso en la descripción gramatical de las lenguas y sus variedades, al mismo tiempo que ha impulsado trabajos de registro y revitalización de las “lenguas en peligro” (Hirsch, González y Ciccone 2006; Comrie y Golluscio 2015).

A su vez, a comienzos del siglo XXI, nuevos enfoques sobre las políticas del lenguaje en la educación comenzaron a desarrollarse: uno de ellos abarcó tanto el estudio de la legislación como de las prácticas escolares concretas en contextos rurales dirigidas a una población indígena o criolla hablante de lenguas diferentes al castellano (Gandulfo 2007, Hecht 2010, Andreani 2013, Unamuno 2013). Así también, comenzó a estudiarse la llamada modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) (Hirsch y Serrudo 2010), en tanto que dispositivo de política lingüística (Unamuno 2015, Unamuno y Bonnin 2018) y como espacio de tensión en la producción simbólica de la “argentinidad” (Briones 2005, Unamuno y Maldonado 2012).

Estos estudios cumplen un rol importante en la valoración de las distintas lenguas y variedades. En este sentido, intentaré complementarlos con un enfoque que incluya las dimensiones sociales, políticas y económicas en las que los hablantes construyen sus identidades, a las que entiendo como emergentes interaccionales e

intersubjetivas (Bucholtz y Hall 2005). De esta manera, vinculo a las lenguas y variedades con las desigualdades sociales en las que se ubican, para así identificar e incorporar en el análisis las relaciones de poder que les otorgan prestigios diferenciados (Tusón Valls 1991).

### **2.3. Enfoques sociolingüísticos en contextos multilingües**

El estudio del lenguaje dentro del contexto social surgió con los cuestionamientos a la visión objetivista de la lingüística que se centró en el estudio de la lengua como un sistema independiente (Bourdieu 1972; Heller 2001b, 2001c). Comenzó a pensarse, entonces, en la relación interdisciplinar entre la lingüística y la sociología (Hymes 1967) que dio lugar a diversas maneras de hacer sociolingüística, incluyendo cuestiones claves de la sociología, de la antropología, de la psicología social y del análisis del discurso, entre otros.

En sus inicios, las investigaciones de corte sociolingüístico en contextos multilingües se clasificaron en dos grandes grupos a partir del enfoque del objeto de estudio que llevaron adelante: uno más global, relacionado con las políticas lingüísticas y la planificación lingüística (macronivel); y otro más centrado en las prácticas, de naturaleza interpretativa y etnográfica (micronivel). Estos últimos trabajos tuvieron lugar en escuelas y aulas multilingües en las que se estaban implementando nuevas políticas lingüísticas en la cotidianeidad escolar (Martin-Jones y Da Costa Cabral 2018).

El enfoque micro introdujo una nueva perspectiva a las investigaciones en el campo de la sociolingüística a la que se denominó “etnografía de la comunicación”, la que se originó con los trabajos de Hymes (1972a, 1974) y Gumperz (1972, 1982). La perspectiva de estos estudios resulta central para la tesis porque concibe al lenguaje como una práctica social y cultural y, como tal, requiere una aproximación que focalice en las interacciones entre las personas y en los significados que tienen lugar en los

eventos y las actividades de habla de la cotidianeidad de la vida social en distintos contextos. En particular, retomo los desarrollos finales de Gumperz (1982, 1999), los que resultan de especial relevancia para la tesis porque combinan la perspectiva etnográfica con cuestiones de la pragmática, del análisis de la conversación y del análisis de la interacción de Goffman (1981). En especial, recupero su noción de “contextualización” porque permite coordinar los enfoques macro y micro en la identificación de los modos en que los hablantes se orientan hacia un orden social y un espacio/tiempo que está por detrás del momento inmediato de la interacción.

Hacia fines de los ´80, estas dos grandes líneas de investigación en sociolingüística incorporaron los desarrollos de la teoría crítica y el pensamiento postestructuralista que se habían desarrollado en el marco de las teorías sociales con los trabajos de Bourdieu (1977), Foucault (1969) y Habermas (1979). Desde un enfoque macro, Phillipson (1992) y Tollefson (1991) propusieron acercamientos críticos a las políticas y la planificación lingüística de los estados nacionales que analizaran las maneras en las que políticas específicas colaboraban en la continuidad de las asimetrías de poder y en el sostenimiento y la reproducción de intereses económicos y políticos. De esta manera, estos estudios pusieron especial atención en el rol de la ideología como naturalizadora de determinadas prácticas lingüísticas en conexión con los desarrollos de las políticas lingüísticas en determinados contextos institucionales como pueden ser los educativos (Martin-Jones y Da Costa Cabral 2018).

A su vez, también se desarrollaron durante la década de 1990 estudios críticos al enfoque micro de los trabajos en sociolingüística que abordaban las escuelas y las aulas multilingües. Estas investigaciones comenzaron a realizar un acercamiento etnográfico que vinculó en sus análisis los órdenes interaccionales específicos de cada escuela y cada aula con procesos ideológicos y sociales particulares del contexto histórico en el

que esa institución se inscribía. Esta aproximación crítica a la etnografía se conoce como “etnografía sociolingüística crítica” y se originó con los trabajos de Heller (1999). La autora analizó las escuelas en Ontario, Canadá, en las que se hablaba el francés como lengua minoritaria y se enfocó en identificar las maneras en las que las escuelas operaban como instituciones estatales. Como tales, eran espacios en los que se inculcaba que determinadas variedades, las denominadas “nacional” u “oficial”, y prácticas lingüísticas eran más legítimas y tenían más autoridad que las otras. Al mismo tiempo, Heller encontró que las distintas escuelas eran espacios que seleccionaban y categorizaban a los estudiantes dentro de una escala que los proveía de una mejor o peor acreditación para ingresar al mercado laboral. En particular, resulta relevante para esta tesis su concepción de la interacción como mecanismo a través del que logran imponerse las políticas lingüísticas en las escuelas y las aulas y su énfasis en que, dado que es un orden que se construye de manera interaccional, siempre hay posibilidades de agencia para los hablantes, quienes pueden desafiar e incluso modificar el orden social e institucional (Heller 1999, 2007b).

Desde el punto de vista metodológico, retomo los trabajos que analizaron situaciones de contacto o plurilingüismo con foco en las prácticas comunicativas cotidianas actuales. Esta perspectiva es necesaria para poder desarrollar un ámbito de estudio que considere las prácticas plurilingües en los espacios urbanos. Trabajos pioneros de este enfoque en el ámbito escolar mostraron la importancia de considerar las lenguas y las variedades como elementos claves que funcionan como agentes de exclusión social y escolar y como productores de desigualdades entre grupos (Patiño Santos 2011, Pérez Milans 2006, Martín Rojo 2010, Unamuno 1999).

Resultan especialmente relevantes los planteos de la sociolingüística con perspectiva etnográfica. Desde este enfoque se considera al lenguaje como una práctica

social situada y, por lo tanto, incluye en sus análisis la forma en que los protagonistas, entre los que se encuentra también el investigador, comprenden e interpretan la situación comunicativa que se busca estudiar (Geertz 1983). Este campo de análisis se desarrolló principalmente en Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y Bélgica (Codó, Patiño Santos y Unamuno 2012). En cambio, en el contexto en el que aparece involucrada la lengua castellana estos estudios son minoría (Díaz-Campos 2011; Lastra 1992, Zavala 2011). Los trabajos que se produjeron mostraron la diversidad lingüística de esos territorios pero no registraron las maneras de hablar según las situaciones concretas ni consideraron las condiciones sociales, históricas o económicas en las que se insertaban. Esta situación estuvo motivada, por un lado, en el interés de los intelectuales americanos de poner la/s lengua/s al servicio de la legitimación de los estados nacionales latinoamericanos en formación (Lope Blanch 1974, Lavandera 1984, Montes Giraldo 1997, Fontanella de Weinberg 2000); por otro lado, por la influencia que las dictaduras tuvieron en España y en América Latina, las que restringieron los estudios que señalaban la pluralidad de la sociedad y las diversas prácticas lingüísticas de sus ciudadanos (Codó, Patiño Santos y Unamuno 2012).

Por este motivo, considero necesario comenzar a observar qué es lo que los hablantes hacen con la norma lingüística en el ámbito educativo, dado que este es un contexto que se caracteriza por dar lugar a la emergencia y competencia de los discursos normativos.

En este sentido, encuentro relevante la tesis de Alcalá (2006) debido a que comparto con la autora tanto un enfoque metodológico similar como una perspectiva de análisis y categorías de observación semejantes. Su estudio se centró en un aula de un centro educativo de Educación Secundaria en Madrid, al que seleccionó por una confluencia de varios motivos: multiculturalidad de sus estudiantes; alumnos que la

institución consideraba con necesidades de compensación educativa; y porque la clase se constituyó a partir de una evaluación de rendimiento. La autora llevó adelante un estudio etnográfico de esta comunidad de práctica y utilizó para el análisis un enfoque interaccional. El objetivo de Alcalá fue identificar las rutinas de actividad y el orden socio-institucional a partir del análisis de las interacciones cotidianas que se daban en este espacio educativo. La autora utilizó una metodología de investigación etnográfica desde una perspectiva sociolingüística, interaccional y crítica, mediante la cual recopiló datos discursivos e interaccionales para analizar los programas de “atención a la diversidad”. Su mirada se centró en las normas de comportamiento y de interacción, así como en la evaluación de las mismas dentro del aula. En su tesis demostró que las prácticas interaccionales, educativas e institucionales se encontraban relacionadas de manera directa y tenían efectos unas sobre las otras, dando lugar a diferentes conflictos entre los participantes.

En relación con los aspectos metodológicos, también considero relevante mencionar el estudio de Corona (2012), quien abordó, a través de una investigación etnográfica, la relación entre la identidad de los jóvenes latinoamericanos en una escuela de Barcelona. Para ello describió y analizó distintos recursos, entre los que los lingüísticos tuvieron un rol preponderante. Corona identificó que el "ser latino" era una cualidad que aglomeraba en un mismo colectivo a jóvenes con orígenes diversos, quienes, sin embargo, coincidían en reconocerse como iguales en un contexto urbano, multiétnico y multilingüe. De esta manera, el autor analizó el modo en que la identidad latina se co-construía tanto dentro como fuera de la escuela a partir de describir la variedad lingüística y social que compartían y el rol que jugaban otros discursos como la moda y la música. Corona llevó adelante una etnografía de tipo sociolingüístico. En este sentido, pensó a la lengua como práctica social, es decir que hizo foco en el papel

que estas prácticas jugaban en la interacción y según los participantes sociales que intervenían. En este marco, Corona encontró que esta identidad latina que reivindicaban los jóvenes latinoamericanos en Barcelona era una forma de enfrentarse y rebelarse a las discriminaciones y a las situaciones de desigualdad que vivían en la institución educativa. Al mismo tiempo, esta reivindicación del “ser latino” reforzaba los prejuicios de docentes y compañeros hacia estos jóvenes, lo que no hacía más que intensificar estas identidades opuestas.

Un desafío para este tipo de investigaciones en el ámbito escolar es el de reconstruir los puntos de vista de los agentes sociales involucrados en el proceso de educación lingüística de la población inmigrada acerca de esos sujetos y de esa situación particular en la que se los acoge. Específicamente, los puntos de vista sobre los usos del lenguaje y sobre los modos en que están jerarquizados en relación con las expectativas institucionales y los procesos de membrecía y pertenencia.

En este mismo sentido, comparto con Corona la tesis de que hay algo de la identidad que resulta de especial relevancia en la interacción social. En el caso de la Rivadavia, sostengo que “lo argentino” se juega en la interacción en el aula y se ubica como pauta de evaluación tanto para los docentes como para los compañeros de clase.

En suma: en la tesis intentaré avanzar sobre esta línea de investigación a través de la descripción de la dimensión comunicativa de las políticas del lenguaje en el espacio de la escuela y el aula, y sus consecuencias en la producción de desigualdades. El aporte particular, como ya indiqué, será atender también a los aspectos interaccionales no verbales que, según la hipótesis de trabajo, permiten dar cuenta de la norma lingüística y su performatividad. Como señalé, esta se encuentra vinculada a los sentidos particulares que en la Rivadavia los sujetos otorgan a “lo argentino” y “lo extranjero”. Estas categorías, emergentes en el estudio de la interacción desde un

enfoque etnográfico, tienen un lugar central en la producción y reproducción de la desigualdad lingüística dentro de la comunidad de la Rivadavia. Considero que su análisis me permite explicar de manera más eficaz los modos de regulación social de los usos y sentidos del lenguaje, y describir aspectos de las políticas del lenguaje desde una perspectiva situada (Tollefson 2008).

#### **2.4. Enfoque conversacional de la participación en clase**

Un trabajo pionero en este campo es el de Philips (1972), quien identificó estructuras de participación que constituyen el marco de la interacción en clase bajo el control del docente. En estas estructuras distinguió entre distintas posibilidades de intercambio docente-alumno. El maestro puede dirigirse al grupo completo o a un alumno del grupo, mientras los restantes compañeros prestan atención a la interacción. A su vez, el alumno puede dirigirse al maestro y uno o todos los compañeros pueden responder al unísono.

Estos estudios recuperaron en sus análisis las categorías clave de los trabajos del análisis de la conversación, principalmente el estudio de Sacks et al. (1974), en el que se describió la conversación cotidiana como un intercambio en el que cada hablante tiene el espacio para hablar sólo durante un turno y sin ser interrumpido por los otros hablantes, quienes deben esperar al “Lugar Apropiado para la Transición” (LAT) para intentar tomar la palabra. Estos autores reconocieron que comúnmente se daban solapamientos entre dos o más hablantes pero sostuvieron que tales situaciones eran breves y que las reglas de construcción de los turnos permitían que las pausas y los solapamientos fueran mínimos.

Algunos de ellos abordaron el análisis de los turnos conversacionales con el objetivo de describir la organización del habla en las distintas actividades que tenían lugar en la clase y señalaron que los alumnos debían ser capaces de identificar cuál era

el momento adecuado para intentar obtener el turno, que no coincidía con cualquier LAT. Mehan (1982) estableció que el alumno debía ser capaz de reconocer la secuencia típica escolar que se estructura en “Inicio-Respuesta-Evaluación” y que era después de esta estructura tripartita que el alumno estaba habilitado para intentar tomar el turno de habla. Este patrón tenía variaciones que se vinculaban con la manera en que el docente concebía el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, era posible identificar que la estructura se componía de un par adyacente “pregunta-respuesta” y un tercer turno evaluativo que se actualizaba de diversas maneras —cerrando la secuencia de interacción o comenzando una nueva serie de actividades de enseñanza—.

A partir de finales del siglo XX, en diferentes partes del mundo se desarrollaron estudios que muestran nuevos patrones interaccionales en las clases (Gutierrez, Rymes y Larson 1995; Lee 1996; Candela 1999; Kamberellis 2000, 2001; Rampton 2006). Estos trabajos analizan interacciones escolares y reconocen nuevos estilos participativos en los que los docentes comparten con los alumnos la agencia en el aula y los estudiantes tienen roles más activos.

En esa misma época, otros trabajos retomaron los planteos de Sacks et al. (1974) para distanciarse de ellos y sostuvieron que durante el transcurso de una lección o actividad escolar se desarrollaban intercambios que no concordaban con sus descripciones. Jones y Thornborrow (2004) sostuvieron que era necesario incorporar en el análisis de la toma de turnos la identificación de las distintas actividades en las que se inscribían, porque estas últimas eran las responsables de establecer la organización de turnos que sería adecuada y que habilitaría, por ejemplo, a que los alumnos susurraran o conversaran durante la actividad. A su vez, Cazden (2001) sostuvo que las distintas estrategias en la toma de turnos también estaban vinculadas a diferencias culturales, la cantidad de participantes en la interacción y la forma específica del intercambio. Por su

parte, Maroni et al. (2008) señalaron diferencias en las estrategias de toma de turnos en los estudiantes con edades diferentes. Los autores identificaron que los estudiantes de mayor edad tomaban más turnos que los estudiantes más jóvenes.

En la tesis retomo algunas categorías que se desarrollaron desde los estudios del análisis de la conversación escolar con el objetivo de identificar las dinámicas de participación dentro de esta comunidad de práctica que se caracteriza por turnos colectivos, solapamientos, autoselección de los alumnos luego del turno de las maestras y una gestión compartida de los turnos de habla entre docentes y alumnos. A propósito de este sistema de toma de turnos, Cazden (1991) menciona que:

Este desplazamiento hace que la conversación en clase se parezca más a una conversación informal, a la que, sin embargo, no se puede equiparar exactamente, porque existe un numeroso grupo de oradores en potencia, así como la necesidad pedagógica de atenerse a un programa, pero se le acerca (64-65).

Así también, considero relevantes los estudios cualitativos de la participación, entendida como el conjunto de acciones que demuestran la implicación de los actores en la evolución de la interacción (Goodwin y Goodwin 2004). Esta concepción de la participación me permite vincular las herramientas del análisis conversacional junto con el estudio de la categorización de los actores en las aulas y en las políticas del lenguaje. Desde este enfoque, Pérez Milans y Rojo (2007) analizan las prácticas comunicativas e interaccionales en aulas interculturales. Su objetivo es avanzar en propuestas que disminuyan las desigualdades y asimetrías sociales que se reproducen en el espacio escolar mediante los distintos valores que se les otorgan a las dinámicas conversacionales.

## **2.5. El silencio y su rol en la escuela**

Los estudios que abordaron la descripción y la interpretación de los usos del silencio en la interacción escolar desde el análisis de la conversación lo enfocaron como

el espacio de transición entre turnos. Asimismo, establecieron una tipología que distingue entre la “pausa”, el “intervalo” y el “lapso”, según sea la relación con las reglas de turno (Sacks et al. 1974, Gallardo Paúls 1993). Otros trabajos dentro de esta perspectiva del análisis de la conversación lo interpretaron en relación con la organización preferida, la que refiere a que en un intercambio estructurado en pares adyacentes algunas segundas partes son más preferidas que otras. En este contexto, las respuestas preferidas a menudo son no marcadas y dadas rápidamente, a diferencia del silencio. Estos estudios lo interpretaron como generalmente no preferido e identificaron un estándar máximo de tolerancia hacia el silencio entre turnos, en las conversaciones cotidianas, que es de 1 segundo (Jefferson 1988).

En el ámbito educativo, el análisis del fenómeno se complejizó porque múltiples variables influyen en la interpretación del mismo silencio, como ser los participantes de la clase o el contexto de la actividad (Maroni 2011). Al mismo tiempo, hay estudios que identificaron los rasgos positivos que la extensión del silencio en las interacciones escolares conlleva para la educación. Rowe (1986) encontró que los maestros que prolongaban el espacio entre la intervención de un alumno y su respuesta tenían menos errores discursivos y lograban mayor continuidad en el desarrollo de las ideas planteadas por los estudiantes; y Tobin (1987) sostuvo que el silencio le otorgaba a docentes y alumnos la oportunidad de pensar y de formular las respuestas antes de hablar, de manera tal de incluir en sus contribuciones los aportes que otros habían hecho con anterioridad.

Otro grupo de trabajos hizo foco en el vínculo del silencio con aspectos de la cortesía/descortesía. Méndez Guerrero (2014) realizó un estudio de los actos silenciosos en la conversación en español desde una perspectiva pragmática y sociolingüística. La investigadora sostiene que la cortesía o descortesía del silencio requiere, para su

interpretación, de una contextualización en la situación concreta en la que se produce. En este sentido, la autora encuentra que, en la cultura española, el silencio no necesariamente tiene un valor descortés. Por lo tanto, plantea que es indispensable un enfoque sociopragmático del fenómeno para poder incluir la reacción del destinatario de ese acto verbal. Ese acto perlocutivo será, para Méndez Guerrero, el que le permitirá al analista reconocer el valor otorgado al silencio en esa realización concreta.

La variable cortesía/descortesía también resultó central en los estudios que abordaron malentendidos en situaciones interculturales, en las que los hablantes pertenecen a distintos grupos culturales y, en consecuencia, otorgan diferentes interpretaciones a los usos de los silencios y la toma de la palabra. Schrader-Kniffki (2007) analizó, mediante el método etnográfico, el silencio, el habla y la cortesía en la ciudad de Oaxaca, México, donde conviven hablantes de español y de zapoteco. La investigadora sostiene que el silencio es un fenómeno altamente dependiente de la cultura, del mismo modo que la cortesía. En el caso que describe encontró necesario ampliar los límites de la pura interacción verbal e incluir en el análisis la relación que tiene con los gestos y los movimientos corporales. A su vez, también observó que los malentendidos en esta comunidad estaban vinculados a asimetrías interpersonales que establecían el derecho a hablar para los hablantes de español y la obligación de permanecer en silencio de los hablantes zapotecos. La autora identifica que esta situación colaboraba en la imagen pública del grupo zapoteco como culturalmente silencioso. Sin embargo, Schrader-Kniffki manifiesta que esta forma de silencio debe ser interpretada como una expresión de una sociedad privada de derechos lingüísticos. Esta relación desigual se complementaba con diferentes convenciones sobre el silencio y la cortesía por parte de ambos grupos. Por lo tanto, las diferentes pautas interaccionales eran interpretadas por el otro grupo como formas descorteses.

A partir de un enfoque etnográfico similar, Unamuno (2019) prefiere hablar de “lo silencioso” para resaltar que es un fenómeno producido de manera social e interaccional, a diferencia del “silencio” que alude a una opción situada en el individuo. La autora llevó adelante su estudio en escuelas con niños wichi en Chaco, Argentina. Allí pudo identificar que este fenómeno no es una cualidad de las prácticas comunicativas de los niños indígenas sino una forma de categorizar las interacciones locales que se enmarcan en configuraciones políticas particulares. En este sentido, responde a las relaciones de dominación simbólica en las que la escuela también participa y que restringen la voz de quienes “hablan y actúan otras voces”. Unamuno incorporó no sólo el estudio de la participación verbal sino también distintos aspectos de la regulación corporal de los alumnos, como su disposición, movimientos y trayectorias. La investigadora entiende que estas regulaciones son también instancias políticas que indican acerca de las relaciones de poder entre distintos grupos y personas, que se producen localmente y que resultan socialmente significativas.

En esta misma línea, Schultz (2010) propone “escuchar el silencio” como estrategia de los docentes para que puedan comprender cómo y cuándo los niños pueden optar por permanecer en silencio y, a su vez, el modo en que comunican a través de gestos y otros recursos. Además, la autora también incorpora como parte de esa escucha la identificación de los motivos, las maneras y las situaciones en las que las personas eligen no hablar o participar en una conversación. En este sentido, Schultz entiende que este cambio de perspectiva les permite a los maestros prestar atención al modo en el que los estudiantes podrían optar por el silencio, en lugar de percibirlos como víctimas de docentes e instituciones. La autora identificó distintas motivaciones en los casos que analizó: en ocasiones el silencio era una estrategia de los estudiantes para proteger su imagen y en otras, incluso, podía actuar como una táctica para señalar el poder del

hablante.

Otro ámbito de estudios desde el que se abordó la reflexión sobre el silencio es el campo de la antropología. Algunas investigaciones lo vincularon a distintos aprendizajes en el proceso de socialización de indígenas y no-indígenas, que se caracterizaban por patrones comunicativos y estilos discursivos diferenciados (Philips 1983). Otros trabajos lo interpretaron como una estrategia contrahegemónica (Basso 1979). Estas diferencias que las investigaciones identificaron deben ser problematizadas por los analistas, a quienes les corresponde ser cuidadosos para no proyectar sobre el silencio los sentidos que sus propios discursos les atribuyen a los “otros” silenciosos (Foley 2004).

Según Novaro (2009), en el ámbito escolar argentino con alta población indígena o migrante, los docentes suelen asociar el silencio de algunos alumnos a estereotipos culturales que contribuyen a la valoración negativa de estos estudiantes como silenciosos y retraídos. De esta manera, estos alumnos son ubicados en posiciones desventajosas respecto de sus pares argentinos.

En este contexto, los silencios comunicarían preferencias, estilos y también deberían interpretarse como estrategias discursivas que se desarrollan en contextos de asimetría (Scott 2000). Este fenómeno fue abordado dentro del modelo educativo argentino que, desde la década de 1990, incorporó como parte de la agenda pública la temática de la diversidad. Diez y Novaro (2011) interpretaron que este enfoque estaba atravesado por el mandato de la inclusión, sin embargo, el silencio de determinados alumnos resultaba problemático, de todos modos, y pasaba a interpretarse como índice de la otredad. En este ambiente, el silencio resultaba en diversas maneras de incomunicación de los alumnos y sus familias en la escuela. Es así que sería necesario considerar al silencio en sentido amplio, porque incorpora toda una variedad de formas

de conducirse que no responden a las expectativas escolares y que funcionan como una frontera al servicio de marcar la distancia cultural entre los sujetos de la comunidad escolar (Novaro et al. 2008).

El estudio de Bucholtz y Hall (2016) propone un enfoque del lenguaje en conexión estrecha con la regulación y gestión de los cuerpos. Para las autoras el cuerpo es un lugar de semiosis a partir de los discursos culturales que hablan acerca de él y de las prácticas lingüísticas que lo normalizan. Bucholtz y Hall postulan que las investigaciones sociolingüísticas necesitan incorporar la reflexión acerca de la “corporización”<sup>5</sup> porque es un fenómeno que conforma el sistema de las competencias de los hablantes. En este sentido, sostienen que un enfoque de los cuerpos amplía la concepción de los lingüistas acerca de categorías claves para la sociolingüística como son la indexicalidad, el discurso y la agencia. Bucholtz y Hall afirman que el reconocimiento de que estas y otras categorías son tanto lingüísticas como materiales es fundamental para el desarrollo de una perspectiva que incorpore de manera plena la “corporización” dentro de su campo de estudio.

Una conceptualización del silencio en sentido amplio resulta fundamental para el desarrollo de la tesis ya que me permite interpretarlo en relación con la norma lingüística de esta comunidad de práctica específica y con las categorías identitarias particulares que en ella circulan.

### **3. Mi posición metodológica**

La cuestión que intento abordar en esta tesis es la desigualdad lingüística que se construye y reproduce por medio de la jerarquización de determinados usos lingüísticos que observo en la institución educativa. Este tema ya ha sido abordado desde diversas

---

<sup>5</sup> “Corporización” es la traducción que utilizo para hacer referencia al concepto de “embodiment” de Bucholtz y Hall (2016).

disciplinas y subdisciplinas, como señalé en el apartado anterior. En mi caso, he optado por construir una aproximación propia que pudiera servirme para interpretar datos disímiles y explicar, a partir de un caso en particular, un fenómeno que considero puede encontrarse en otros contextos.

### **3.1. Enfoque etnográfico**

Entiendo que para poder estudiar las prácticas comunicativas y los usos lingüísticos dentro de la comunidad escolar en las que se despliegan, resulta indispensable emplear un enfoque etnográfico (Rockwell 2009). Es a través de esta perspectiva que he podido revisar críticamente los conceptos teóricos previos a la investigación para acercarme a esta realidad específica (Guber 2012).

Retomo la observación de Rockwell (1985) quien establece que en el campo de la investigación educativa resulta significativo adoptar la etnografía como una “opción metodológica” estratégica para hacer consciente el uso de la teoría que implica. La autora plantea que esta perspectiva permite construir una nueva mirada, definir nuevos objetos de estudio y producir conceptos novedosos a partir del contexto de estudio en cuestión.

En esta instancia, recupero los planteos de Rampton (2010), quien señala que el movimiento de los trabajos sociolingüísticos de la “comunidad de habla” hacia la “comunidad de práctica” como unidad de análisis implicó simultáneamente el desarrollo de una “micro-etnografía” como alternativa a la etnografía tradicional. El autor afirma que en una comunidad de práctica las identidades de los sujetos se conforman de manera co-participativa a partir de discursos de poder que los ubican de distintas maneras en ambientes compartidos donde las restricciones y las posibilidades están distribuidas de manera desigual. De este modo, las acciones de los sujetos ya no son interpretadas en relación a su pertenencia a una gran comunidad que preexiste a ellos.

Ahora bien, los enfoques micro-etnográficos analizan las prácticas de los sujetos incorporando el rol que juegan en la producción de las comunidades en las que participan. Este cambio de perspectiva incorpora el análisis de las múltiples membrecías e identidades en la práctica social (Rampton 2010).

Bucholtz y Hall (2005) establecen un enfoque del análisis de la identidad que resulta central para esta investigación. Las autoras la piensan como un fenómeno relacional y sociocultural que se constituye en la interacción lingüística localizada. De este modo, la definen como “el posicionamiento social del yo y del otro o de los otros”. Bucholtz y Hall proponen una perspectiva interdisciplinaria para abordar el análisis de la identidad porque, aunque la consideran un fenómeno centralmente lingüístico, encuentran que no emerge en un único nivel de análisis sino que opera en múltiples niveles simultáneamente. Las investigadoras reconocen que en muchas ocasiones los recursos identitarios que se presentan en una interacción localizada derivan de interacciones previas. De este modo afirman que estos recursos pueden estar originados en sistemas “estructurales” como la ideología, el sistema lingüístico o la relación entre ambos. Sin embargo, eligen privilegiar en sus estudios el nivel interaccional porque consideran que es allí donde los recursos puestos en juego obtienen un significado social específico. Por lo tanto, resaltan la necesidad de la etnografía como metodología que le permite acceder al analista a las formas de relación identitaria que emergen en contextos locales. En este sentido Bucholtz y Hall (2005) afirman:

Los lingüistas etnógrafos han demostrado, en repetidas ocasiones, que los usuarios del lenguaje a menudo se orientan hacia categorías identitarias locales antes que a las categorías sociológicas propias del analista, y que las primeras, frecuentemente, proporcionan un mejor registro empírico de la práctica lingüística. (591)

Por su parte, Rockwell (1985) señala que la “micro-etnografía” contribuyó en gran medida en el estudio de los fenómenos educativos en el marco de las sociedades

escolarizadas y establece que “tiene sus raíces teóricas en la sociolingüística norteamericana (Labov, Hymes y Cazden)”. La autora resalta que este enfoque ha desarrollado la noción de “currículum oculto” para remitir a las reglas implícitas propias de la interacción escolar y que también ha logrado identificar estrategias de resistencia de los alumnos dentro de la comunidad escolar.

En este sentido, la presente tesis puede considerarse una micro-etnografía que busca dar cuenta de los modos en que opera y de las formas en que se materializa la norma lingüística a través del estudio situado de la interacción escolar cotidiana y de su interpretación etnográfica. La visión externa desde la que en general se situaba el analista es dejada de lado para privilegiar su participación activa en la transformación de las prácticas y de las políticas que las legitiman. Sólo a partir del análisis situado de los datos (Mondada 1998) es posible lograr una aproximación a los fenómenos sociales y lingüísticos.

La comunidad de práctica como unidad de análisis resulta indispensable para el presente estudio porque me permite enfocar la norma lingüística a partir del análisis de los distintos grados de participación de los alumnos en la clase y sus vínculos con las distintas prácticas culturales de orden interaccional. En este sentido, recupero los planteos de Lave y Wenger (1991) quienes proponen un marco teórico de interpretación para las prácticas interaccionales y la participación como práctica social. Estos autores plantearon el desplazamiento del foco de atención sobre el individuo como sujeto dentro de una comunidad educativa para reflexionar sobre la dinámica de la instrucción como participación en el mundo, lo que la convirtió en una dimensión de la práctica social.

En relación con el objeto de estudio —el análisis de la desigualdad lingüística en la escuela y su vínculo con las políticas del lenguaje— pude observar, a partir de mi experiencia etnográfica, que la descripción de la emergencia interaccional de la norma

lingüística requería incluir dimensiones que hasta el momento no eran objeto de enseñanza ni de reflexión en las instituciones educativas.

En este sentido, en los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires se hace foco en la enseñanza de las prácticas del lenguaje (lectura, escritura y una dimensión oral que remite a la participación en clase de los alumnos para exponer sus puntos de vista y, también, escuchar y respetar las opiniones de los demás). Sin embargo, no hay una enseñanza sobre la manera de tomar la palabra y los rasgos estándares a los que se debe acercar esa voz para ser escuchada en la escuela. Este conocimiento se da por sentado en base al supuesto de que los alumnos, como miembros activos de la comunidad, ya conocen las pautas de interacción oral. Sin embargo, el estándar lingüístico también incorpora estos elementos que podrían ubicarse como parte del “currículum oculto”. Es así que si el sujeto no los pone en uso en sus prácticas comunicativas no será un “hablante competente” de la variedad estándar. En consecuencia, estas diferencias específicas de la interacción oral le impidieron tener un acceso completo a la variedad estándar en uso de la lengua. De esta manera, hago foco en estas interacciones para poder identificar y describir la norma lingüística que emerge en el espacio escolar.

### **3.2. Abordaje interaccional de los datos**

Al mismo tiempo, también retomé herramientas de análisis que hacen foco en la interacción. De estos estudios recuperé categorías que puse en funcionamiento cuando trabajé con las transcripciones de las distintas situaciones escolares en las que participé. A partir del método etnográfico, he construido un relato que toma como fuente mi propio cuaderno de campo y otros materiales como: fotografías de carteleras, espacios de la escuela y actividades institucionales, cuadernos de los alumnos, materiales de enseñanza docentes, proyectos institucionales y estadísticas de la población escolar. En

el marco del trabajo etnográfico, también realicé grabaciones de audio de clases de 1° grado y 6° grado, actos escolares, clases en la biblioteca y jornadas institucionales; además de registros audiovisuales de entrevistas hechas por los alumnos a sus familias en el marco de una actividad sobre las lenguas que hicimos en 6° grado. En particular, trabajé con las herramientas del análisis de la interacción cuando analicé estos últimos materiales.

El análisis de la interacción en clase se ha abordado desde el análisis de la conversación (AC). Su objetivo es describir y explicar la organización de su estructura y los patrones de la toma de turnos. Las herramientas que aporta el AC posibilitan identificar regularidades en las acciones de los participantes, y el estudio minucioso del comportamiento interaccional de los participantes según estos sistemas hace posible observar recurrencias y excepciones.

La toma de turnos en la conversación es un tema central en la interacción en el aula y un elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje (Maroni et al. 2008). La estructura de la toma de turnos en clase se organiza a partir de reglas implícitas que establecen quiénes pueden hablar, en qué momento pueden hacerlo, cuán larga puede ser la extensión de su turno y qué es lo que pueden decir, y que están en relación con los distintos roles que se les asignan a maestros y alumnos. Estas reglas tácitas se evidencian por las acciones de los participantes, cuando se orientan hacia ellas, y por las sanciones que reciben cuando violan estas reglas (Ingram y Elliott 2014).

El estudio del silencio, de los solapamientos, de la manera en que los alumnos toman los turnos de palabras (autoselección o heteroselección), de los lugares apropiados para la transición (LAT), del tono de voz, de las reparaciones y afiliaciones, me dan la posibilidad de identificar el sistema interaccional normativo en las aulas. Al mismo tiempo, cuando estas expectativas acerca del devenir conversacional no se

cumplen, el alejamiento de este comportamiento esperado provoca un efecto de sorpresa, incomodidad o disgusto. Estas reacciones son las que me permiten reconocer la transgresión de la norma y, por tanto, se convierten en índice para el reconocimiento de sus rasgos (Bucholtz y Hall 2005).

El análisis de esta ruptura de las expectativas resulta relevante en esta comunidad y requiere ser analizado junto con información que refiere a otros campos sociales. La contribución que la etnografía puede hacer para colaborar en transformaciones educativas consiste en la recuperación de lo particular y lo significativo en un espacio local pero situándolo en una escala social y en un marco conceptual más amplios (Rockwell 2009).

Esta metodología de investigación se asocia a la propuesta que Rockwell (1985) denomina “estudios en casos” porque demanda la búsqueda de interpretaciones y de explicaciones en el exterior de las situaciones específicas que son objeto de estudio. En este sentido, el presente tiene que ser enfocado por el analista de manera tal de incorporar en su estudio las “huellas y contradicciones” que las dimensiones históricas dejan inevitablemente.

### **3.3. Tres casos: Jonás, Rosalía y Alberto**

En los próximos capítulos haré foco, especialmente, en el papel que algunos alumnos ocupaban en la dinámica interaccional en las clases. En primer grado analizaré especialmente el caso de Jonás, alumno paraguayo que se reconocía como hablante bilingüe guaraní-castellano y que participó activamente en las actividades sobre la diversidad lingüística que realizamos en las clases. Sin embargo, en las tareas cotidianas de lectoescritura Jonás ocupaba un rol secundario con pocas autoselecciones y, generalmente, cumplimentaba con retraso los ejercicios en la clase. La maestra Josefina me contó que habitualmente él tenía peleas con sus compañeros y me comentó que “su

caso era complicado” porque en su hogar era víctima de situaciones de violencia y ella suponía que si informaba por el cuaderno a sus padres acerca de su conducta, él terminaría saliendo perjudicado.

Asimismo, en sexto grado me centraré especialmente en la participación de Rosalía y Alberto en el contexto de la dinámica interaccional del curso. Rosalía era una alumna boliviana que se reconocía como hablante de aymara y castellano. Isabella, la maestra de sexto, me la presentó como una alumna “silenciosa” que participaba poco en las clases y que no se integraba en el grupo. De hecho, en varias de las clases Isabella intercedía para otorgarle el turno de habla y para incentivarla a que se sumara a los grupos de trabajo con sus compañeros. Por su parte, Alberto era un alumno paraguayo que se reconocía como hablante de guaraní y castellano. Él participaba activamente en las clases autoseleccionándose y expresaba su vínculo fluido con Paraguay. En el aula, contaba anécdotas de sus viajes y nos expresaba su felicidad cuando llegaba el verano porque pasaba las vacaciones en la ciudad en la que había nacido, donde tenía parientes y amigos y se sentía a gusto porque era libre para circular por las calles ya que conocía a todos.

La selección de estos casos para profundizar a lo largo de la tesis está motivada por mi experiencia etnográfica en la Rivadavia y por la emergencia de sus prácticas interaccionales en la dinámica de primero y sexto grado. Las maestras consideraban ambos niveles como momentos centrales de pasaje para que los alumnos adquirieran los diversos órdenes normativos que los caracterizaban y que eran fundamentales para una promoción exitosa en una de las etapas de la formación escolar.

## CAPÍTULO 2. La Rivadavia: una escuela entre fronteras

### Introducción

El objetivo de este capítulo es presentar el contexto en el que desarrollé esta investigación. En este punto, considero importante explicitar que entiendo al “contexto” como “constitutivo y constituido por la interacción<sup>6</sup>” (Bonnin 2019) y no sólo como un marco que le da lugar. Por lo tanto, desde este enfoque, el contexto se convierte en un objeto de análisis discursivo, a la vez que histórico, interaccional y socio-cognitivo.

En consonancia con esta perspectiva, en este capítulo presentaré distintas voces que dan cuenta de este contexto escolar particular. Para ello, en un primer momento presentaré a la escuela a partir de mi experiencia subjetiva como vecina del barrio. Luego, describiré datos públicos acerca de la población del distrito e información institucional sobre la población escolar que asiste a la Rivadavia. Por último, me centraré en el modo en que los actores escolares la conciben a través del análisis interaccional en los dos grados en los que participé, primero y sexto —el primero y el último del nivel primario, respectivamente—.

Resulta especialmente significativo el estudio de estos diferentes espacios contextuales de la Rivadavia para entender no sólo la conformación de la matrícula de la escuela sino también las dinámicas interaccionales específicas de primero y sexto grado. En efecto, ambos espacios presentan rasgos comunes a partir de constituirse como “lugares de pasaje” entre distintos niveles de la escolaridad pero, al mismo tiempo, presentan especificidades propias a causa de estar ubicados en los respectivos extremos del nivel primario: primer grado en el comienzo y sexto grado en la culminación.

---

<sup>6</sup> Bonnin (2019: 62) entiende el contexto “as constitutive of and constituted by interaction”.

## **1. Mi experiencia en la Rivadavia**

Yo crecí y fui a la escuela en el barrio en donde está situada la Rivadavia. Por eso, elegir esta escuela como eje de mi investigación fue y, a la vez, no fue una casualidad. Conocía de antemano que asistían a ella muchos alumnos migrantes latinoamericanos y, como ya conté, mi interés inicial se centraba en ver los modos en que los docentes “corregían” el habla y la normaban.

Me contacté, entonces, con la directora, Mara, que además de ser mi vecina durante muchos años había sido maestra de mi hermana. En el mes de julio de 2014 nos reunimos en la escuela y le comenté sobre el proyecto. Le pregunté si estaba interesada en que hiciéramos algo juntas. Ella se entusiasmó porque me dijo que encontraba muchas dificultades en el momento de comunicarse con las familias de los alumnos migrantes.

Conversamos, entonces, sobre dos propuestas para llevar adelante el trabajo en el aula. Una consistía en que cada alumno armara la historia de la escuela y la otra posibilidad era que cada estudiante completara su árbol genealógico-lingüístico familiar<sup>7</sup>. También le comenté que ambas actividades eran propuestas de colaboración y que, en consecuencia, decidiríamos junto a los docentes que quisieran participar cuál sería el formato más oportuno, para planificar de manera conjunta su puesta en práctica en el aula. Mara me dijo que iba a seleccionar el curso para hacer el proyecto entre los más grandes porque el tipo de actividades requería un nivel avanzado de alfabetización y el grupo que elegiría para trabajar sería el que tuviera más cantidad de alumnos migrantes. Me explicó que los maestros armaban proyectos mensuales y que probablemente comenzaría con el trabajo de campo en el mes de octubre porque, además, coincidía con el mes en que se conmemora el día del “Respeto a la diversidad

---

<sup>7</sup> Ambas propuestas pueden ser consultadas en el Anexo I.

cultural”.

De esta manera, el día jueves 02 de octubre de 2014 comencé a asistir a la escuela. En una primera instancia me reuní con las dos maestras de 6°, Mirta y Josefina, quienes habían sido designadas por Mara para llevar adelante el proyecto. Me presenté con ellas y les comenté que el objetivo era el estudio de la comunicación intercultural en la escuela. En este sentido, resultaba imprescindible, para poder llevarlo adelante, el trabajo en colaboración con todos los actores institucionales: tanto los alumnos y sus familias, como los docentes y directivos. Además, les planteé que necesitaría de su colaboración en todos los sentidos, no sólo como maestras que me permitieran trabajar en su aula sino también como diseñadoras del proyecto y de la mejor manera de llevarlo adelante.

Como punto de partida, les propuse a Mirta y a Josefina las mismas actividades que a Mara: la escritura de la historia de la escuela y el diseño del árbol genealógico-lingüístico. Les expliqué que estas actividades necesitaban que los alumnos tomaran un rol activo como “investigadores”, rastreando datos, realizando entrevistas y registrando a sus familiares. Además, les aclaré que estas eran dos posibles actividades pero que, si les interesaba llevar adelante otra diferente o consideraban que esa otra iba a tener mejores resultados, estaba abierta a su puesta en marcha.

Ambas, Mirta y Josefina, se entusiasmaron con llevar adelante el armado del árbol genealógico-lingüístico porque partía de la consideración de que “todos somos migrantes”. Por lo tanto, si rastreábamos en nuestros antepasados familiares íbamos a encontrarnos con parientes que habían migrado, ya sea de otro país o de otra provincia del territorio argentino.

Josefina me propuso empezar a ir los viernes en las dos primeras horas del turno tarde porque era el único día en que tenía con 6° grado dos horas continuadas de

Lengua. En el ciclo 2014 participé en cinco clases. La primera de ellas fue el 10/10 y coincidió con el día en que celebraban el “Respeto a la diversidad cultural” en la escuela. Durante esa jornada participé en las clases con Mirta porque Josefina estaba con 5° grado. En las dos primeras horas estuvieron conversando sobre el 12 de octubre y, luego, hicieron láminas grupales sobre lo trabajado para presentar en el acto que se desarrolló en la tercera hora y en el que participaron todos los niveles (ver capítulo 6).

Las cuatro clases siguientes las compartí con Josefina y comenzamos a abordar el proyecto del armado del árbol genealógico-lingüístico. En primera instancia, les conté a los alumnos que, para poder completarlo, iban a tener que averiguar acerca de sus parientes y las lenguas que habla(ba)n. Para eso deberían diseñar y filmar una entrevista al familiar que consideraran que les iba a poder brindar la información que desconocían. Su rol iba a ser el de “jóvenes investigadores”. Luego de la presentación del proyecto, realizamos actividades con el objetivo de poner en valor la diversidad lingüística como paso previo a empezar con las entrevistas. Una de las clases leímos y conversamos sobre el cuento “El ladrón de palabras”<sup>8</sup> y otra jornada realizamos la actividad de “La flor de lenguas”<sup>9</sup> (ver capítulo 3). Las clases subsiguientes avanzamos con el diseño de las entrevistas y la elección del familiar a entrevistar. El 17/11/2014 fue la última clase en la que participé porque Josefina tuvo que tomarse licencia por enfermedad y, luego, ya estaba cerca el fin del ciclo lectivo.

Al año siguiente, me contacté nuevamente con ella y me informó que la habían

---

<sup>8</sup> Este cuento forma parte del material creado por el colectivo GRUP D’ESTUDI DE LLENGÜES AMENAÇADES (GELA), de la Universitat de Barcelona, dentro del proyecto: CARPETA DE LA DIVERSITAT LINGÜÍSTICA, subvencionado por la Comunidad Europea). Pueden consultarlo en el Anexo III. A.

<sup>9</sup> Esta actividad fue publicada por Artur Noguerol (2000). *Aprender llengua (i altres coses) desde la diversitat. Perspectiva i Diversitat 10: suplement de Perspectiva Escolar*. Barcelona: Rosa Sensat. Pueden consultar las flores producidas por los alumnos de la Rivadavia que participaron en esta investigación en el Anexo III. B.

designado en 1° grado. Me propuso, entonces, continuar con el proyecto “de las lenguas” adaptándolo para este nivel, en el que los alumnos iniciaban la alfabetización. Coordinamos una serie de actividades con el objeto de conversar sobre las lenguas en el grado y sobre sus trayectorias personales y familiares, las que concretamos en las tres primeras clases y dieron lugar a distintas láminas grupales. La primera de ellas consistió en la actividad de “La flor de lenguas”. Realizamos este ejercicio de manera conjunta porque los alumnos todavía no escribían. Josefina y yo fuimos las encargadas de escribir en los pétalos las lenguas que ellos nos indicaban. Las siguientes clases realizamos dos actividades con el objetivo de visibilizar la diversidad lingüística y habilitar la posibilidad de que otras lenguas, además del castellano, aparecieran en el aula. En una de las jornadas trabajamos con las palabras “sol”, “luna”, “flor” y “árbol” en castellano, quichua santiagueño, inglés e italiano. La semana siguiente realizamos una actividad similar con las estaciones del año en castellano, italiano, inglés y portugués<sup>10</sup>. Ambos ejercicios consistían en que los alumnos asociaran las distintas palabras por semejanza o reconocimiento.

Luego, Josefina me propuso continuar participando en las clases de 1° grado pero siguiendo la planificación anual. En resumen, en este grado iniciamos las actividades el 10/04/2015 y finalizamos la semana previa al receso de invierno, el 17/07/2015.

A su vez, durante los recreos, los días en los que participé en las clases de 1° grado, me acerqué a Clarisa, la maestra de 5° y 6° que yo ya conocía del año anterior, para proponerle realizar el proyecto del árbol genealógico-lingüístico. Ella me dijo que

---

<sup>10</sup> Estas dos últimas actividades fueron adaptaciones que realizamos junto con Josefina de dos propuestas de trabajo que se encuentran en Virginia Unamuno (2012). *Propuestas para la enseñanza de lenguas: lenguas en plural*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Pueden consultar las flores producidas y las láminas que armaron los alumnos de primer grado en el Anexo III. B. y III. C.

ese año le tocaba dar Matemáticas y Ciencias Naturales y me presentó a Isabella, que era la maestra de 6° a cargo de Lengua y Ciencias Sociales en el turno mañana. Conversé con ella sobre las actividades que habíamos estado haciendo el año pasado y Josefina le contó que no pudimos finalizarlas porque ella se enfermó. Isabella me propuso, entonces, que comenzara a ir los viernes en las dos primeras horas. Finalmente, decidimos iniciar con el proyecto luego del receso invernal.

Fue así que la primera semana del mes de agosto comenzamos nuevamente el proyecto del ciclo 2014 con Isabella. El viernes 07/08 fue la primera clase en la que participé y finalizamos el proyecto el 09/10 con las entrevistas filmadas y el armado de los árboles genealógico-lingüísticos de los alumnos de 6° grado. Las primeras clases realizamos las mismas actividades que las del año anterior con el objetivo de poner en valor la diversidad lingüística. El primer día conversamos sobre el proyecto y leímos el cuento “El ladrón de palabras”. La siguiente clase, realizamos la actividad de “La flor de lenguas” y los alumnos respondieron un cuestionario en el que expresaron sus ideas, opiniones y trayectorias acerca de las lenguas<sup>11</sup> (ver capítulo 3, apartados 5 y 6). Después de estas actividades comenzamos con el diseño de la entrevista, la elección del familiar a quien entrevistarían y la práctica en clase de las filmaciones con los compañeros. A lo largo de las semanas que siguieron los alumnos fueron completando en distintas tandas las entrevistas. Algunas con celulares de las familias y otras con dos cámaras pocket que les facilité a quienes no contaban con dispositivos electrónicos en el hogar para completar la filmación<sup>12</sup>. Cuando la mayoría de los alumnos consumaron la entrevista, coordinamos con Josefina la última clase. Esa jornada la dedicamos a mirar

---

<sup>11</sup> Este cuestionario fue extraído de Virginia Unamuno (2012). *Propuestas para la enseñanza de lenguas: lenguas en plural*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Pueden consultar las flores producidas y las respuestas al cuestionario de los alumnos en el Anexo III. B. y III. F.

<sup>12</sup> En el Anexo II incluyo fotografías de los instrumentos de grabación y filmación que utilizamos durante el trabajo de campo.

entre todos las grabaciones y a que los alumnos completaran el árbol genealógico-lingüístico de su familia<sup>13</sup>.

A mediados del año siguiente, en el 2016, me acerqué a la escuela para reunirme con miembros del gabinete psicopedagógico y relevar datos institucionales de la escuela y de la población que la conformaba. Durante este periodo participé en los festejos por el día del maestro, la maratón de lectura, que fue una jornada de actividades y juegos con todos los grados y las familias, y el festival que organizaban todos los años para recaudar fondos. Además, coordinamos con la bibliotecaria, Melina, para observar las clases de los distintos grados en la biblioteca durante el mes de noviembre.

A continuación incluyo una tabla con el detalle de los registros y la descripción de su formato:

	Observaciones y audio (HH:MM:SS)	Video (HH:MM:SS)
6° 2014	05:04:26	
6° 2015	10:36:33	00:09:30
1° 2015	10:09:45	
Biblioteca	07:08:48	

## **2. ¿Dónde estamos? Aspectos cuantitativos**

La Rivadavia está situada al noroeste del conurbano bonaerense, en el partido de Gral. San Martín. Este distrito es uno de los 24 municipios que conforman el Conurbano Bonaerense. Limita al norte con el partido de Tigre, al noroeste con los partidos de San Isidro y Vicente López, al este con la Av. General Paz, la que funciona como límite con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, al sudoeste con el partido de Tres de Febrero y al noroeste con el partido de San Miguel.

Tiene una población total de 414.916 habitantes, de los cuales 376.346 nacieron

---

<sup>13</sup> Pueden consultar las transcripciones de las entrevistas que realizaron los alumnos y los árboles que armaron en el Anexo III. E.

en Argentina y 37.850 en otro país<sup>14</sup>. De esta manera, el partido cuenta con un 9,14 % de población extranjera<sup>15</sup>. A su vez, en el distrito viven 60.250 niños de entre 5 y 14 años, que son las edades aproximadas de escolarización primaria. Del total, 57.874 son nacidos en Argentina y 2.376 en otro país. Lo que da como resultado que el porcentaje de niños escolarizables en el nivel primario de origen extranjero sea de un 3,94 %, lo que representa una disminución a menos de la mitad con respecto a la proporción total de extranjeros que viven en el distrito.

A su vez, del total de niños extranjeros de entre 0 y 14 años<sup>16</sup> que viven en el partido 2.747 nacieron en América, lo que representa el 96,12 % del total; 100 en Europa, 3,50 % del total; 10 en Asia, 0,35 % del total; y 1 en Oceanía, 0,03 % del total.

A continuación, incluyo una tabla que indica los respectivos países de cada continente<sup>17</sup>:

Tabla 1

*Provincia de Buenos Aires, partido General San Martín. Población de entre 0 y 14 años nacida en el extranjero por lugar de nacimiento.*

Lugar de nacimiento	0-14 años	Porcentaje (%)
AMÉRICA	2.747	96,12
<i>Países limítrofes</i>	2036	71,24
Bolivia	249	8,71
Brasil	36	1,26
Chile	18	0,64
Paraguay	1.674	58,57
Uruguay	59	2,06

<sup>14</sup> Estos datos y todos los que incluyo a continuación los extraje del último Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda que se realizó en el año 2010.

<sup>15</sup> El porcentaje de población extranjera en los 24 partidos del Conurbano bonaerense representa el 7,49 % de la población total.

<sup>16</sup> En esta tabla, el Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda que se realizó en el año 2010 agrupa a los niños de entre 0 y 14 años en un mismo ítem. En consecuencia, el total resulta un poco más elevado que el que mencioné en el párrafo anterior: 2.858 niños de entre 0 y 14 años nacieron en otro país. Este número es el que utilizaré para calcular las proporciones según el lugar de donde provienen.

<sup>17</sup> No incluí en la tabla algunos países de Asia (Corea, Líbano, Siria) y el continente africano porque no contabilizaron habitantes de entre 0 y 14 años en el distrito, aunque el Censo sí los especificaba como variables independientes.

<i>Países no limítrofes (América)</i>	711	24,88
Perú	624	21,84
<i>Resto de América</i>	87	3,04
EUROPA	100	3,50
Alemania	4	0,14
España	41	1,44
Francia	8	0,28
Italia	30	1,05
<i>Resto de Europa</i>	17	0,59
ASIA	10	0,35
China	4	0,15
Japón	3	0,10
Taiwán	2	0,07
<i>Resto de Asia</i>	1	0,03
OCEANÍA	1	0,03
TOTAL	2.858	100

Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda, 2010. Elaboración propia.

A partir de los datos identifico que los niños extranjeros de entre 0 y 14 años provienen mayormente de América. En especial de los siguientes países, ordenados de mayor a menor proporción: Paraguay (58,57 %), Perú (21,84 %) y Bolivia (8,71 %). Con respecto a la población total de niños de entre 0 y 14 años que habitan en el distrito (90.555) el porcentaje de niños paraguayos representa tan sólo un 1,85 %, el de niños peruanos un 0,69 % y el de niños bolivianos un 0,27 %.

La escuela contaba con pocos registros actualizados acerca del origen de la población. Paula, una de las trabajadoras sociales que conformaba el gabinete psicopedagógico de la escuela, fue quien me proporcionó la planilla donde figuraba detallada la nacionalidad de los alumnos. Mientras la buscaba entre las carpetas de la biblioteca del gabinete psicopedagógico me comentó acerca de los datos que registraban y la situación actual de la población escolar. Me contó que antes les pedían datos cualitativos junto con los cuantitativos pero, de un tiempo a esta parte, ya no se los exigían más desde la supervisión. A continuación, incluyo el registro de mis notas de

campo:

También me contó que desde el Ministerio les piden que detallen los alumnos con sobreedad y me mostraba en las planillas algunos casos y que ellos distinguían los que ya entraban siendo repitentes, que eran la mayoría de los alumnos con sobreedad. Me dijo que en eso a Mara la respeta porque lleva adelante un trabajo de inclusión excepcional. Inscribe a todo aquel que llegue pidiendo matrícula sin hacerle ninguna pregunta. Primero lo inscribe y después hace las averiguaciones. En eso se saca el sombrero. No como la directora anterior. Ellas se tenían que poner adelante de los pibes para que no los deje afuera de la escuela. (Nota de campo miércoles 21/09/2016).

Este fragmento resulta particularmente significativo porque Paula me transmitió su reconocimiento hacia la política inclusiva que caracterizaba a la Rivadavia en ese momento y que era consecuencia del trabajo de la directora, Mara. En este sentido interpreto la distinción que hacían desde la escuela acerca de los alumnos con “sobreedad” como parte de su propuesta inclusiva. Esta aclaración se materializaba en el registro en las planillas, donde se especificaba qué alumnos ya habían ingresado a la escuela “siendo repitentes”. Esta información le permitía a la institución distanciarse de la responsabilidad sobre esa realidad porque “la mayoría de los alumnos con sobreedad” que asistían a la Rivadavia habían repetido en las escuelas previas a las que habían asistido.

Las planillas de la matrícula de los años 2011, 2012 y 2013 fueron las más actualizadas que Paula encontró con “datos cualitativos”. En ellas se incluía una columna que detallaba “Oriundo de”. A continuación, incorporo tres tablas que contabilizan a los alumnos según su país de origen o el de su familia. Las dos primeras detallan el nivel porque son comparativas; la tercera contabiliza el total aproximado de alumnos de la escuela, según el país de origen, durante el ciclo 2013<sup>18</sup>. En ellas

---

<sup>18</sup> Los registros que Paula encontró distinguen la matrícula por grado y por año (6° A 2011 – 6° B 2012 – 2° A y B 2013 – 3° A y B 2013 – 4° A y B 2013 – 5° A y B 2013 – 6° A y B 2013). Estos datos me permitieron comparar sólo 6° A 2011 y 2013 (Tabla 2) y 6° B 2012 y 2013 (Tabla 3). Luego, con los distintos niveles del año 2013 calculé la proporción de alumnos según su distribución en los turnos

conservo los mismos parámetros que las planillas diferenciaban:

Tabla 2

*Comparación alumnos de 6° grado turno mañana ciclos 2011 y 2013 según lugar de nacimiento.*

Oriundo de	6° A 2011	6° A 2013
Argentina	7/13 (54 %)	7/13 (54 %)
Paraguay	2/13 (15 %)	2/13 (15 %)
Perú	2/13 (15 %)	2/13 (15 %)
Bolivia	1/13 (8 %)	1/13 (8 %)
Argentina (Perú) <sup>19</sup>	-	1/13 (8%)
No registra	1/13 (8 %)	-
Total	13 (100 %)	13 (100 %)

Fuente: Escuela Rivadavia. Elaboración propia.

Tabla 3

*Comparación alumnos de 6° grado turno tarde ciclos 2011 y 2013 según lugar de nacimiento.*

Oriundo de	6° B 2012	6°B 2013
Argentina	14/15 (93 %)	11/11 (100 %)
Paraguay	1/15 (7 %)	-
Total	15 (100 %)	11 (100 %)

Fuente: Escuela Rivadavia. Elaboración propia.

Las tablas 2 y 3 me permiten reconocer una continuidad en la distribución por turnos de los alumnos oriundos de otros países a lo largo de los años. En consonancia con lo que Paula me comentó, las “familias migrantes” preferían inscribir a sus hijos en el turno mañana. En 6° A 2011, división que corresponde al turno mañana, 5 de 13 alumnos tenían familias de origen extranjero (38 %), manteniéndose una proporción muy similar en el año 2013, cuando se registraban 6 de 13 estudiantes con familias oriundas de otros países (46 %).

Esta elección de los padres extranjeros por inscribir a sus hijos en el turno

---

escolares (tabla 4) y la proporción de toda la población de la escuela según el país de origen. Este cómputo es aproximado, restaría incluir también a 1° grado para un recuento preciso.

<sup>19</sup> Las columnas “Oriundo de” indican entre paréntesis la nacionalidad de los padres cuando es distinta a la del hijo.

mañana también se conservaba en los otros grados, aunque la diferencia no era tan marcada como en sexto grado.

Tabla 4

*Distribución de la matrícula del año 2013 según lugar de origen y turno escolar.*

Oriundo de	Turno mañana 2013	Turno tarde 2013
Argentina	45/65 (69 %)	56/66 (85 %)
Paraguay	10/65 (15 %)	6/66 (9 %)
Bolivia	3/65 (5 %)	-
Perú	2/65 (3 %)	-
Argentina (Paraguay)	3/65 (5 %)	1/66 (1,5 %)
Argentina (Perú)	1/65 (1,5 %)	-
Argentina (Bolivia)	1/65 (1,5 %)	-
No registra	-	3/66 (4,5 %)
Total	65 (100 %)	66 (100 %)

Fuente: Escuela Rivadavia. Elaboración propia.

La tabla 4 continúa presentando una distribución desigual de los alumnos extranjeros o con familias de origen extranjero entre el turno mañana y el turno tarde. Tanto es así que en el turno mañana 20 de 65 alumnos eran oriundos de otros países (31 %), ellos o sus familias, mientras que en el turno tarde la cantidad disminuía a menos de la mitad: sólo 7 de 66 eran extranjeros o hijos de extranjeros (11 %). El personal escolar sostenía que un posible motivo para esta preferencia por el turno mañana podría estar vinculado a cuestiones laborales de las familias.

A continuación, presento el detalle de la población total del año 2013, incluyendo turno mañana y turno tarde, según el lugar de origen:

Tabla 5

*Porcentaje de la matrícula del año 2013 según lugar de nacimiento.*

Oriundo de	Cantidad de alumnos	Porcentaje
Argentina	101	77,10 %
Paraguay	16	12,21 %
Bolivia	3	2,29 %
Perú	2	1,54 %
Argentina (Paraguay)	4	3,05 %
Argentina (Bolivia)	1	0,76 %
Argentina (Perú)	1	0,76 %

No registra	3	2,29 %
Total	131	100 %

Fuente: Escuela Rivadavia. Elaboración propia.

Cuando comparé estos números con el porcentaje de niños de entre 0 y 14 años que el Censo Nacional del año 2010 había contabilizado para el partido de Gral. San Martín, resultó significativa la proporción de alumnos extranjeros que asistían a la Rivadavia. Según los cálculos para el distrito entero, el porcentaje de niños paraguayos en edad de asistir a la escolaridad primaria representaba tan sólo un 1,85 %, el de niños peruanos un 0,69 % y el de niños bolivianos un 0,27 %. En este sentido, la proporción que presentaba esta institución superaba en gran medida estos valores: los alumnos paraguayos representaban un 12,21 % del total de la población de esta comunidad escolar, los alumnos bolivianos un 2,29 % y los alumnos peruanos un 1,54 %. A su vez, los valores se distanciaban aún más cuando incluíamos a los estudiantes que eran argentinos pero tenían padres oriundos de otros países: 15,26 % oriundos de Paraguay; 3,05 % oriundos de Bolivia y 2,30 % oriundos de Perú.

De esta manera, una lectura de los datos estadísticos es que las familias migrantes eligen esta escuela como espacio para la escolarización de sus hijos. Esta interpretación que propongo sería resultado de las políticas inclusivas de la Rivadavia, las que eran reconocidas tanto por el personal que allí trabaja como por mi propia experiencia en distintos espacios. Así como Paula reconocía —en la nota de campo del 21/09/2016— “sacarse el sombrero” por el trabajo inclusivo de Mara, en mis notas de campo del primer día que me acerqué a conversar con ella sobre el proyecto registré su actitud de acompañamiento con las familias de los alumnos que asistían a la escuela:

En la escuela son pocos alumnos, en total 127 y por grado hay entre 7 y 10 alumnos. Mara conoce la historia de la mayor parte de ellos y se compromete con su situación.

También me contó el caso de Norma, una madre de familia boliviana que tiene dos hijos en la escuela y que todos son “muy limitados” y eso a ella le preocupa

porque todo el tiempo le pide su consejo y su apoyo y ella piensa que si se encontrara con alguien que no es buena gente toda su situación cambiaría. Para Norma la escuela es su hogar, a ella acude para preguntar cómo tiene que hacer para viajar al centro para pedir la asignación familiar, lleva a los hijos antes a la escuela porque no hicieron la tarea y le cuenta a Mara sus problemas.

Pareciera que todo pasa por ella, desde cada problema que tiene un alumno hasta cada inconveniente de los docentes. Durante la charla entraron en sucesivas ocasiones maestras porque no encontraban el cañón en el aula y en dirección no estaba guardado. Se preocuparon porque había sido una donación que la propia directora había conseguido y se lo llevaban a sus casas los maestros para guardarlo pero como una docente lo estaba usando para un proyecto lo estaban dejando con llave en la dirección. La última que lo había usado no había ido ese día, entonces Mara la llamó a la casa para saber si se lo había llevado y así había sido. (Notas de campo del día jueves 17/07/2014)

De esta manera, la experiencia etnográfica me indicaba que, posiblemente, las familias migrantes eligieran esta escuela no sólo porque no les ponían trabas al momento de otorgarles la matrícula para sus hijos sino también por el trato amigable y contenedor que encontraban por parte de todo el personal que allí trabajaba, principalmente de Mara.

### **3. El barrio y la escuela: voces institucionales**

La Rivadavia es una escuela que ofrece la opción de los dos turnos: mañana y tarde, y que en el año 2014 contaba con un total de 127 alumnos distribuidos en grupos de entre 7 y 10 alumnos por grado. Según pude documentar a lo largo de la investigación, aproximadamente el 30 % de los alumnos que asistían a esta institución tenían repertorios lingüísticos plurilingües que incluían otras lenguas sudamericanas (guaraní, aymara, quechua y quichua santiagueño). Algunos de estos alumnos habían nacido en el extranjero. Sin embargo, a pesar de haber realizado en el apartado anterior una presentación cuantitativa de la población que asistía a la escuela, no tomaré la variable nacionalidad como un *a priori*: parte de mi estudio consiste en dar cuenta sobre los modos en que la extranjería se concibe en esta comunidad de práctica, y los modos en que se produce localmente (Schegloff 1991).

La escuela se encuentra en un barrio de casas bajas en el que están instaladas numerosas plantas industriales y se han desarrollado varios asentamientos de emergencia. El “Diagnóstico Institucional”<sup>20</sup> (DI) del año 2014 describe que la población escolar que asiste a la escuela proviene, en su mayor parte, de estos asentamientos. A su vez, el DI reconoce que, en los últimos años, mejoraron las condiciones económicas de las familias de los alumnos. Esta situación la observan a partir de diversos indicadores: uno de ellos es la asistencia a clase de los estudiantes con útiles e indumentaria “sin uso previo” y provistos por las familias; otro es la disminución de la asistencia de los alumnos al comedor porque se alimentan en sus hogares; y un tercer indicador que mencionan es la mejora de su “aspecto exterior”.

La escuela se inauguró a mediados del siglo XX y en sus inicios contaba con una matrícula aproximada de 700 alumnos. En la década del 2000 comenzó a compartir las instalaciones y los recursos con una escuela secundaria. Sin embargo, en los últimos años registraban una notable disminución de la matrícula. En el DI señalan que la búsqueda de escuelas de doble jornada por parte de las familias es una probable causa de esta reducción<sup>21</sup>.

El edificio cuenta con nueve aulas, dirección, secretaría, biblioteca, gabinete, preceptoría, sala de maestros, sala para auxiliares, depósito, cocina, comedor, patio descubierto, baños para la escuela primaria, baños para la escuela secundaria y baño para el personal. Las aulas y los pasillos están pintados de colores y con carteleras que renuevan todos los meses.

En el DI señalan que las familias mencionan dos factores cuando les consultan

---

<sup>20</sup> El “Diagnóstico Institucional” es un documento que produce cada escuela con el objetivo de identificar las dificultades con las que se encuentra y así poder ir resolviéndolas de forma planificada. En el caso de la Rivadavia, en el DI distinguen las dimensiones socio-comunitaria, administrativo-organizacional, simbólica, pedagógico-didáctica y vincular.

<sup>21</sup> En consonancia con el contexto, la escuela estaba gestionando la posibilidad de convertirse en escuela de doble jornada.

los motivos por los que eligen la Rivadavia como escuela para sus hijos: el primer motivo es por la cercanía con el hogar y, en segundo lugar, porque valoran la capacidad de escucha de los directivos y del equipo de orientación. El siguiente fragmento del DI forma parte del apartado “Dimensión simbólica”:

La política de inclusión del Equipo Directivo es valorada por familias de niños que llegaron a la escuela, provenientes de otros establecimientos de la zona habiendo atravesado situaciones de exclusión, repitencias reiteradas, maltrato, etc. Del mismo modo han llegado niños con problemáticas específicas, orientados por directivos de otras organizaciones: Escuela XX, Jardín XX<sup>22</sup>.

Allí se explicita que la política inclusiva que caracteriza a esta escuela es reconocida tanto por las familias que conforman la comunidad escolar como por otras instituciones con las que la Rivadavia está en contacto y que se la recomiendan a las familias.

Asimismo, en el apartado del DI que aborda la “Dimensión pedagógico-didáctica” y la “Dimensión vincular” se hace mención a las distancias culturales como diferencias que provocan tanto dificultades en el aprendizaje como en la integración de las familias. En el apartado pedagógico-didáctico se expresa que las docentes intentan superar la distancia entre la cultura escolar y la de los alumnos en función del “paradigma de la multiculturalidad que prescribe el Diseño Curricular”.

#### **4. La Rivadavia se presenta (a sí misma)**

Una tercera manera de presentar la Rivadavia consiste en dar voz a (parte de) sus actores en las aulas. Para ello, tomaré extractos de interacciones en las clases de primero y sexto grado. Estos dos espacios específicos de la escuela me interesan especialmente porque se corresponden, respectivamente, con el inicio y el final de la escolaridad en el nivel primario en la provincia de Buenos Aires. En este sentido, son lugares en los que las prácticas interaccionales se encuentran atravesadas por la intersección de dos espacios: en primero del nivel inicial con el primario y en sexto del nivel primario con

---

<sup>22</sup> Reemplazo los nombres reales de las instituciones por “XX” para resguardar el anonimato.

el secundario.

#### 4.1. Primero y sexto grado: lugares de pasaje

La idea de pasaje no solamente era algo vinculado a la organización curricular. En la Rivadavia resultaba especialmente relevante porque gran parte de las actividades del año se orientaban a “dar acceso” a primaria a los de primero y de “preparar” a los de sexto para su siguiente etapa.

Esta idea de primero y sexto grado como espacios de pasaje resultaba, entonces, significativa en la manera en que la escuela concebía su propio proyecto pedagógico. Por ello, en este apartado, me interesa presentar algunos fragmentos en los cuales, de algún modo, la Rivadavia se presenta a sí misma.

En el caso de primer grado, la maestra Josefina me explicitaba su experiencia previa a cargo de este nivel y comparaba esta dinámica con las actividades que habíamos compartido el año anterior, cuando ella estaba a cargo de sexto grado. Los Fragmentos 1 y 2 son parte de la primera clase en la que participé con primer grado el día 10/04. En el primer fragmento, Josefina me hace explícita la diferencia antes de comenzar la primera actividad conjunta:

#### Fragmento 1<sup>23</sup> – Primer grado

- 1 JOSE: bueno↓  
2 (3)  
3 JOSE: podríamos hacer ese↑ hablaba de las pala:bras↓de los idio:mas↓ qué tendría que ser?  
4 YO: y si no que:  
5 JOSE: de familias distintas?  
6 YO: que empezaran como qué piensan que son las len:guas? cuáles cono:cen?  
24 7 VIC: dejá que es la (inent.) del profe  
8 ALE: no:! es del pro:fe:!  
9 JOSE: a ver! [(.) qué dije recién?]  
10 ALE: [lorenzo (inent.)]  
11 (2)  
→ 12 JOSE: esto esto no es sexto  
13 YO: no::↓ es otra↑ (.) chicos↑

---

<sup>23</sup> La numeración de los fragmentos es por capítulo.

<sup>24</sup> Mediante la sangría indico que esas líneas pertenecen a una secuencia paralela que se desarrolla entre otros participantes, en forma coetánea, durante la clase.

→ 14 JOSE: pero bueno↓ viste? hasta va- hasta vacaciones de invierno es esto después cambia↓

De esta manera, mientras conversamos con Josefina sobre la manera de presentar la primera actividad (líneas 1 a 6), los estudiantes comienzan a discutir elevando el volumen de la voz (líneas 7 y 8). Frente a esta situación, la maestra interviene como mediadora recuperando una observación que antes les había hecho acerca de usar sus lapiceras (línea 9) y que intenta observarlos acerca del motivo por el que discutían. Luego, resalta la diferencia que voy a encontrar con la experiencia de sexto del año anterior (línea 12). En esta línea resulta significativa la comparación por la diferencia “esto no es sexto”, a través de la que Josefina establece el orden de sexto grado como el modelo positivo de comparación. Yo observo y reconozco este cambio en la línea 13, cuando interrumpo para llamar la atención de otros alumnos que intentaban tocar los botones del grabador de audio con el que registraba las clases.

La maestra me explica que esta situación de “desorden” escolar se da siempre en la primera parte del año, hasta las vacaciones de invierno, y se conoce como “período de inicio o de adaptación”. Luego del receso de invierno no sucede más porque los alumnos ya conocen y se apropiaron de la dinámica particular del nivel primario:

### **Fragmento 2 – Primer grado**

1 JOSE: y:? te &gustó&?

2 YO: sí:! (.) son unos hermosos estos nenes↓ [es diferente↓ se tienen que acostumbrar

3 JOSE: [si:↓ bueno↓ hay un par↑ hay un par de

4 YO: además↓]

5 JOSE: problemi-] cla:ro↓ es la adaptació:n!

En este fragmento, Josefina me interpela sonriente y expectante cuando finalizamos la primera actividad en primer grado acerca de la experiencia que compartimos (línea 1). Mi respuesta afirmativa no se hace esperar y refuerzo lo cómoda que me sentí en el trabajo con este grupo mediante la valoración positiva de los alumnos (línea 2). A continuación, la maestra comienza a formular el planteo de algunos problemas

(principio de la línea 4 señalado por los corchetes). Simultáneamente, yo reconozco la dinámica de primero como diferente a la de sexto pero no me sorprende de esta diferencia porque la interpreto como parte de esta nueva etapa (línea 4). Lo que Josefina recupera, interrumpiendo su incipiente planteo acerca de algunos obstáculos, y designa mediante la categoría pedagógica de “es la adaptación” (final línea 3). La maestra reconocerá el fin de esta etapa de adaptación a la dinámica escolar un mes después, en la clase número 5 que compartí con primer grado el día 15/05:

### **Fragmento 3 – Primer grado**

*((Realizan una actividad en la que la consigna era identificar las letras que comparten las palabras “velas, velitas y velones” y “escoba, escobillón y escobita” que estaban en la hoja del libro con actividades sobre el “Aniversario de la Revolución de Mayo”. Antes habían leído las letras de manera colectiva))*

→ 1 JOSE: qué silencio!

2 (1)

→ 3 JOSE: por dios! [qué silencio!]

4 YO: [((risas))]

[...]

*((Lorenzo le hace preguntas y algunos de los chicos conversan entre sí en voz baja mientras hacen la actividad))*

5 JOSE: ya están re:↑

6 VIC: alelí↑ (inent.)

→ 7 JOSE: escolarizad:os [viste:?]

8 YO: [sí:↓]

En el fragmento anterior resulta significativo que el rasgo que surge como índice de que los alumnos ya se adaptaron al nivel primario sea el silencio (líneas 1 y 3), práctica que será objeto de reflexión en el capítulo 5.

En sexto grado, en cambio, la maestra, Isabella, hace referencia a la nueva etapa que comenzarán el siguiente año y en la que necesitarán adaptarse a nuevas normas. Estas nuevas pautas implicarán un mayor compromiso de su parte con las actividades que tienen que completar por fuera del horario escolar y a los que Isabella hace referencia en distintas clases. Por ejemplo, en la tercera clase en la que participé con sexto grado:

#### **Fragmento 4 – Sexto grado**

- 1 ISA: tengo el de iván el de claudio el de anabella el de rosalia el de mar y el de alber  
2 (1)  
3 emilia:? (.) me [debés]  
4 ERI: [yo ya] se lo di↑  
5 (3)  
6 ISA: iván (.) alberto (.) mar (.) anabella (.) rosalia y claudio  
7 (1)  
8 ISA: el de la gallina degollada no lo tengo↑ carola?  
9 (5)  
10 CARO: (inent.)  
11 ISA: lo tenés terminado? el dibujo?  
12 (2)  
13 ISA: bueno↑  
14 (1)  
→ 15 ISA: yo ya les dije si ustedes piensan encarar la secundaria así↑  
16 (1)  
→ 17 ISA: arrancan mal eh↑ (.) una tarea↑  
18 (1)  
19 ISA: que era de (.) un día para otro de hacer↑ (.) dos dibujos en una hoja aparte (.) eso lo  
20 tengo hace más de una semana que lo estoy esperando eh (.)  
21 ERI: terminé  
22 YO: nombre nombre nombre  
23 ISA: más de una semana hace que lo estoy esperando  
24 (1)  
25 los dibujos

En este fragmento, Isabella hace una evaluación sobre el incumplimiento de la actividad de dos alumnas, Érica y Carola. Esta apreciación la vincula en mayor medida como una limitación que tendrán en el futuro nivel, la secundaria (línea 15). Sin embargo, también relaciona esta observación con las prácticas escolares que están realizando en el presente de sexto grado (línea 17). Esta etapa pareciera ser más simple y menos exigente, más contempladora con los tiempos y más flexible con los límites (líneas 17 a 24).

En este sentido, sexto grado, al igual que primero, era un lugar de transición con el próximo nivel, un lugar de pasaje a la secundaria. De este modo combinaba la dinámica propia de la primaria, que los alumnos ya manejaban de forma experta, con la de la próxima etapa escolar que todavía no habían comenzado, pero que imaginaban y recreaban mediante los comentarios de Isabella. Ella era la responsable de presentarles

y adelantarles situaciones futuras como estrategia pedagógica:

### **Fragmento 5 – Sexto grado**<sup>25</sup>

- 1 ISA: zamba lo trabaja:mos varios años↓ están gra:ndes para mirar za:mba↓ está bueno  
2 como para disparador no? como para empezar↑ (.) introducimos en el te:ma (.) pero: está  
3 bueno mirar otros capítulos↓ a mí me encanta zamba eh! (.) yo cuando lo engancho en  
4 paka paka en la tv pública me quedo mirandolo (.) alguien miró una tarde cualquiera: (? (.)  
5 el programa que les reco[mendé:]<sup>1</sup>  
6 LOREN: [una tarde]<sup>1</sup> cualquiera (inent.) ah::!  
7 ISA: [alguien]<sup>2</sup> lo mira?  
8 CLAU: [adri!]<sup>2</sup>  
9 (1)  
10 CLAU: adri!  
11 ISA: [alguien lo mira?]<sup>3</sup>  
12 ADRI: [yo lo miré]<sup>3</sup>  
13 ISA: lo miraste?  
14 ADRI: sí:  
15 (2)  
16 ISA: te gustó: (? (.) un pedaci:to↓ no te gustó?  
17 ADRI: °(inent.)°  
18 ISA: nada? (.) las cosas que conversaban los temas que trata:ban? [las opinio:nes los  
19 deba:tes]<sup>4</sup>  
→ 20 ADRI: [como que: eran era]<sup>4</sup>  
→ 21 ya para el secundario y no entendía  
→ 22 ISA: pero si vos tenés un: pie en la primaria y un pie en la secundaria  
23 (2)  
24 ADRI: (inent.) la secundaria pero  
→ 25 ISA: van chicos de la secundaria eh! (.) que opina:n deba:ten:  
26 (1)  
→ 27 ISA: partici:pan

En este fragmento, los programas “Zamba” y “Una tarde cualquiera” son representativos de estos dos niveles. Los alumnos reconocen a “Zamba” como el programa que les gusta mirar. Este espectáculo de entretenimientos tiene como protagonista a un alumno de primaria. Frente al pedido de mirarlo en clase que hacen los alumnos, Isabella les hace una contrapropuesta con el programa “Una tarde cualquiera” (línea 5). A diferencia de Zamba, este es un espectáculo de entretenimientos para jóvenes en el que hay un conductor, el “Bahiano”, y participantes en el piso que son todos adolescentes y converan con los invitados.

Sin embargo, Adrián, que es el único alumno que reconoce haber visto este

---

<sup>25</sup> En las transcripciones identificamos los solapamientos con corchetes y números cuando se superponen muchos turnos de habla sucesivos ([ ]<sup>1</sup>).

programa, no se identifica como interlocutor porque señala una distancia con los participantes que no le permite entenderlos (líneas 20 y 21). Entonces la maestra les recuerda nuevamente que ellos están en un espacio de transición (línea 22). Mediante este argumento, Isabella intenta reforzar que ellos tienen cosas en común con los jóvenes que están en el piso: reconocerse e identificarse con ellos les permitirá apropiarse de esas maneras de participar y tomar la voz con sus opiniones (líneas 25 y 27).

Durante el transcurrir por este espacio fronterizo entre la escuela primaria y la secundaria, la maestra intenta que los estudiantes adquieran prácticas de responsabilidad y compromiso con las tareas asignadas porque les resultarán indispensables para el nivel secundario. Sin embargo, se encuentra con que esta anticipación que ella intenta presentarles a los estudiantes no es incorporada por ellos, quienes conservan las rutinas y los olvidos propios del nivel primario. En la clase 6 que compartí con sexto grado, el día 25/09, los alumnos tenían que traer las entrevistas filmadas a algún familiar acerca de las lenguas que se hablaban en la familia con el objetivo final de que cada uno armara en clase su árbol genealógico-lingüístico. Sin embargo, ninguno de los alumnos había completado la consigna:

### **Fragmento 6 – Sexto grado**

- 1 ISA: me quita las ganas de venir a trabaja:r↓ no sé la verdad↓ °no sé (inent.)°
- 2 (2)
- 3 ISA: esto es así↓
- 4 (9)
- 5 ISA: no se pueden comprometer a nada↓ no sé cómo van a hacer↓ (.) de más grandes (.) no
- 6 sé cómo van a hacer en la secundaria tampoco
- 7 (2)
- 8 ISA: qué sé yo!

La maestra considera que su trabajo es enseñarles a los alumnos en sexto grado estas prácticas de compromiso y responsabilidad. En consecuencia, este incumplimiento de la actividad le provoca desgano y frustración con su tarea y la lleva a cuestionarse su

rol docente (línea 1). Luego de su autoevaluación, tiene lugar un silencio extenso (línea 4) en el que ni los alumnos ni yo nos arriesgamos a tomar la palabra porque es Isabella la única con la autoridad y el derecho para continuar con el turno de habla (líneas 5 y 6).

Continúa, entonces, planteando la responsabilidad de los alumnos como contraparte de su tarea docente, la que va a ser fundamental en el próximo nivel educativo (línea 6). Se cuestiona si podrán resolver esa nueva situación, dado que va a implicar un compromiso de cada uno de ellos. El enojo de Isabella es de tal magnitud porque ella estaba comprometida con el proyecto que veníamos haciendo a lo largo de varias semanas y la última clase les había mandado una nota por el cuaderno de comunicados informándoles a las familias sobre las entrevistas que tenían que traer hechas. De esta manera, ella intentó incluir a los padres como responsables del cumplimiento de la actividad como estrategia para que los alumnos no se olvidaran de hacerlas (líneas 1 a 3 del Fragmento 7):

### **Fragmento 7 – Sexto grado**

- 1 ISA: perdón yo mandé una nota eh! avisando esto de las filmaciones familia:res↓ de trae:r↓  
2 (.) que era para e:so↓ una tablet una notebook algo (.) o sea de la familia que lo sabe↓ (.) o  
3 no sé no- o no mostraron el comunicado en casa y no está firmado?  
4 (1)  
5 ISA: ana mostraste el comunicado?  
6 ANA: °no me olvidé°  
7 ISA: te olvidaste?  
8 ANA: °no lo (inent.)°  
9 ISA: lo firmó: el abuelo?  
10 ANA: °no°  
11 ISA: no (.) carla?  
12 CAR: yo no lo tengo↓ (inent.) escribir en el cuaderno pero no [(inent.)]  
13 ISA: [porque ese] viernes no  
14 viniste↓ tampoco! seguramente↓ y fue:no ((hace un golpe con las manos-aplaude)) carla↓  
15 (3)  
→ 16 ISA: antes no faltabas nunca↓ llegaste a sexto↓ el año que más tenés que esforzarte como  
→ 17 para prepara:rt↑ (.) para la secundaria y empezás a hacer todo lo que no hiciste en  
→ 18 durante los otros cinco años de la primaria↓  
19 (3)  
20 ISA: no sé qué decirles↓

En la secuencia anterior, Isabella les señala otra práctica de comunicación habitual entre

la escuela y las familias que implica la responsabilidad de los alumnos para que se complete (línea 3): mostrarles el cuaderno de comunicados a sus padres para informarlos acerca de las notas que mandan y que ellos las firmen como manera de que la maestra pueda confirmar que algún adulto responsable efectivamente las leyó y está al tanto de la información. Esta práctica de comunicación entre la escuela y las familias tiene a los alumnos como responsables mediadores entre los dos espacios (línea 5 y 11) y, al mismo tiempo, requiere la presencia del alumno en clase (líneas 12, 13 y 14). Esta última es otra de las obligaciones de los alumnos para cumplir con la promoción de cada grado: la asistencia regular a la jornada escolar, que implica un esfuerzo diario y que Isabella considera debe incrementarse en sexto grado como recurso preparatorio para la secundaria (líneas 16 a 18).

### **Recapitulación**

Alguna vez alguien me preguntó ¿Cómo es la escuela en donde trabajás? En este capítulo, a través de diversas voces intenté responder a esta pregunta. Tomé en cuenta, al hacerlo, lo que dicen los datos oficiales, el modo en que los documentos de la institución la describen y la manera en que los actores escolares la consideran. A partir de esta triangulación pude identificar que la escuela lleva adelante un proyecto institucional que tiene como guía “la inclusión” de todos los alumnos que se acercan a solicitar la matrícula. En consonancia con este objetivo, el DI de la Rivadavia especifica que la escuela pone en práctica una política que sigue “el paradigma de la multiculturalidad” prescripto por el Diseño Curricular.

A la luz de este proyecto institucional inclusivo interpreté los datos estadísticos de la matrícula de la escuela y las cifras de la población migrante en el partido de Gral. San Martín provistas por el Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010.

Luego de su comparación, me resultó particularmente llamativo el gran porcentaje de alumnos migrantes que asistían a la Rivadavia cuando lo cotejé con el número total que registraba el Censo. Como desarrollé a lo largo del capítulo, este hecho encontró luego sentido como consecuencia de las políticas inclusivas institucionales, las que eran valoradas por las familias y reconocidas, incluso, por otras instituciones cercanas que les recomendaban a los padres la Rivadavia como escuela para sus hijos. De este modo, el hecho aparentemente llamativo de que un gran número de familias migrantes eligieran esta escuela como institución para sus hijos se convirtió, luego del análisis, en una situación motivada por las propias prácticas inclusivas de la Rivadavia.

Por último, el análisis interaccional de las clases en primero y sexto grado resultó fundamental para recuperar los sentidos que los actores escolares le otorgaban a ambos niveles. En la Rivadavia, ambos grados comparten rasgos dado que funcionan como lugares de pasaje entre la educación inicial y la secundaria. Al mismo tiempo, a causa de ubicarse en el inicio y el final del nivel primario, también se diferencian, principalmente en las dinámicas de participación de los estudiantes en las clases.

En este contexto, en los sucesivos capítulos de la tesis me enfocaré en la descripción y el análisis de las formas en que las trayectorias plurilingües de los alumnos tienen lugar en el espacio institucional. En primera instancia, en el próximo capítulo abordaré, específicamente, las categorizaciones de las lenguas que circulan en la Rivadavia y el vínculo de estas clasificaciones con el prestigio de sus hablantes en el espacio escolar.



### **CAPÍTULO 3. Normar las lenguas: “Una banda no, es argentina”**

#### **Introducción**

El capítulo anterior presentó distintas dimensiones contextuales que se entrelazan y conforman la comunidad de la Rivadavia. A partir del cruce de los datos censales con los registros institucionales pude constatar que a esta escuela concurre un gran porcentaje de alumnos migrantes con trayectorias plurilingües. Esta situación se encuentra motivada por la política inclusiva llevada adelante desde la dirección, la que es valorada por las familias que eligen a la Rivadavia como escuela para sus hijos.

Durante la primera entrevista que tuve con Mara, la directora, ella me expresó que encontraba dificultades en la comunicación con estas familias en distintos espacios institucionales. Estos “problemas” incluían tanto la participación de los padres en las reuniones escolares, como también la participación de los alumnos durante las clases en los distintos grados.

En consonancia con esta situación, en este capítulo abordo el análisis de las categorizaciones sobre las lenguas y los hablantes que circulan en primero y sexto grado con el objetivo de establecer las diferentes concepciones acerca de las lenguas en el inicio y el fin de la escolaridad en la Rivadavia. En particular, me enfoco en el análisis de distintos fragmentos de la interacción en el aula de primero y sexto grado en los que emergen las categorizaciones de los actores escolares acerca de las distintas lenguas de la comunidad y de sus hablantes. A lo largo de esta sección, presentaré el importante rol que juega el prestigio desigual de los idiomas en la Rivadavia como elemento de categorización de los alumnos y de su adscripción identitaria.

Como punto de partida del análisis, recupero los planteos que consideran a las prácticas categorizadoras como mecanismos de inclusión/exclusión social (Heller 1999, Van Dijk 1999) y como nociones en las que se articula el vínculo entre el lenguaje y la

sociedad (Mondada y Dubois 1995). Estas prácticas discursivas se integran dentro de acciones sociales que se enmarcan en relaciones de poder que impiden a determinados sujetos la pertenencia a categorías específicas, manifestando y reproduciendo, de esta manera, las desigualdades sociales (Unamuno y Codó 2007). Por lo tanto, en muchas ocasiones las personas disputan estas clasificaciones que les asignan sus interlocutores como estrategia para combatir las jerarquías impuestas desde la organización social (Moyer y Codó 2004).

Siguiendo este enfoque, en el primer apartado del capítulo describo la(s) actividad(es) que realizamos con el objetivo de poner en valor la diversidad lingüística y el plurilingüismo de manera tal que los alumnos se encontraran en un contexto que diera lugar al debate sobre las lenguas y que habilitara su expresión acerca de sus competencias lingüísticas. En los siguientes apartados, presento los rasgos emergentes de la norma lingüística prestigiosa en esta comunidad. Para ello, en primera instancia, abordo la distinción que los actores establecen entre “el español”, asociado a la variedad ibérica de uso, y “nuestro idioma”, que es el “castellano”. Luego, recupero la oposición que aparece entre un “acá” monolingüe castellano y un “allá” hablante de otra(s) lengua(s). Estos espacios encuentran sus límites en las fronteras tradicionales de los estados-nación modernos. Sin embargo, entre estos lugares se reconocen zonas de pasaje caracterizadas por su hibridez y el plurilingüismo es la cualidad que los define.

Posteriormente, analizo el reconocimiento de distintos niveles de competencia lingüística por parte de los alumnos y los distintos espacios de uso que les asignan a las lenguas. Por último, vinculo estas competencias diferenciadas de los estudiantes con las fronteras que delimitan los espacios públicos de los privados. En este capítulo sostengo que estas fragmentaciones que estipulan sobre los usos de las lenguas generan divisiones al interior de las clases de primero y sexto grado. De este modo, estas

segmentaciones son disputadas por los alumnos en ambos niveles y resultan en una dinámica compleja de inclusión y exclusión.

### **1. Las lenguas y las fronteras**

El actual proceso de globalización influye en la circulación de los ciudadanos y convierte en porosas las fronteras tradicionales del estado-nación moderno. De este modo, la organización del espacio local en las zonas urbanas se encuentra atravesada por la translocalidad de las prácticas, tanto reales como virtuales, de las personas. Vertovec (2007) denominó con el término “super-diversidad” esta combinación de experiencias y trayectorias que caracterizaban la inmigración en el contexto de Gran Bretaña desde la década de 1990. Vertovec caracterizó a estos espacios globalizados como lugares en los que se producen complejas interacciones entre los múltiples factores que él identifica como relevantes. Estos abarcan tanto el país de origen del migrante, su estatus legal, los lazos y canales de migración, el acceso al empleo, las condiciones materiales de localización, el transnacionalismo, como así también la recepción de las autoridades locales y de los proveedores de servicios.

El desarrollo de las tecnologías que conectan lugares distantes de manera fácil y rápida, junto con el acceso masivo a estos productos que tuvo lugar en las últimas décadas, colaboraron en la conservación de los vínculos entre los migrantes y sus lugares de origen. En este contexto, las lenguas ya no podían pensarse desde una perspectiva estática y homogénea dado que una “extrema diversidad lingüística” caracteriza estos espacios a partir de la combinación de distintas lenguas francas y “migrantes” (Blommaert 2010). En este sentido, la categoría “trayectorias lingüísticas” (Bonnin 2019) permitió incorporar en la designación este dinamismo que caracteriza a las personas en la actualidad. De este modo, resultó posible incluir, en los análisis discursivos, las interpretaciones sociales que una comunidad les otorga a las

regularidades semióticas de las voces de los individuos. En consecuencia, estas formas son leídas como índices que remiten tanto a contextos sociales particulares como a lugares sociales específicos.

Sin embargo, esta movilidad y conectividad generalizadas no implicó una igualdad de las trayectorias lingüísticas. Blommaert (2010) recupera el concepto de “orden de indexicalidad” (Silverstein 2003) para abordar la compleja organización de los diferentes patrones normativos de las “voces”. Silverstein estableció que este concepto resulta indispensable para relacionar el orden “micro-social” con el marco “macro-social” en el que se desarrolla todo fenómeno lingüístico. De tal modo que el orden de indexicalidad está vinculado, a menudo, con las formaciones históricas de los estados nación modernos —las que colaboran en el establecimiento de las diferencias entre el “estándar lingüístico” y las identidades etnolingüísticas nacionales— y producen categorías sociales que son compartidas por grupos e individuos, creándose de esta manera lazos de reconocimiento y pertenencia.

A su vez, para Blommaert (2010) estos patrones indexicales son también mecanismos que reproducen el poder y la desigualdad social dentro del espacio semiótico porque funcionan como pautas de evaluación que sostienen mecanismos de inclusión y de exclusión. Estas jerarquías son establecidas desde múltiples centros de autoridad, que no tienen igual valor sino que se organizan jerárquicamente.

El estado-nación moderno es uno de los núcleos tradicionales que organizan y clasifican las trayectorias lingüísticas de los sujetos (Blommaert 2009). En Argentina, la escuela estatal es una de las instituciones que ha cumplido, desde su creación, un rol fundamental en la aplicación de las políticas lingüísticas que se han impulsado desde los diferentes gobiernos. En este sentido, tiene la función de regular la(s) lengua(s) oficial(es) y nacional(es) en el ámbito escolar. Su rol tradicional es el de colaborar en la

reproducción de la hegemonía del castellano como lengua nacional y, de forma implícita o explícita según la ocasión, en la prohibición del uso de otras lenguas en el ámbito educativo, al menos. De este modo, el monolingüismo y la uniformidad social han dominado típicamente el sistema educativo al contribuir en la difusión del monolingüismo castellano como rasgo definitorio del ciudadano argentino (Di Tullio 2003, López García 2015, Unamuno 1995). Sin embargo, en la actual dinámica posmoderna, ese discurso “moderno” se enfrenta sistemáticamente con el fenómeno de la “super-diversidad” y de los repertorios plurilingües en las aulas (Blommaert 2010).

La escuela estatal argentina comenzó a cumplir este rol con la promulgación de la Ley de Educación Común 1420 que estableció que la educación tenía que ser común, laica, gratuita y obligatoria en todo el territorio nacional. Luego, con la gran inmigración de principios del siglo XX se consolidó como la encargada de difundir “la lengua y los valores del ser nacional” durante una etapa en la que ingresó al país gran cantidad de inmigrantes hablantes de otras lenguas, las que se sumaron a las lenguas preexistentes a la conquista de los pueblos originarios (Briones 1998).

Desde el gobierno nacional se impulsó, entonces, la escolarización de todos los habitantes del país con el objetivo de que aprendieran la lengua y la cultura argentinas y de que se conformara una identidad nacional que asimilara las múltiples colectividades con sus idiomas y tradiciones. De esta manera, la institución escolar colaboró en la difusión de la representación de los ciudadanos argentinos como hablantes monolingües de castellano y en la invisibilización de las otras lenguas que se habla(ba)n en el territorio argentino (Gandulfo 2007).

En los próximos apartados, mediante el análisis discursivo de los pronombres personales y espaciales que circulan en las aulas, estudio las formas en las que esta deixis colabora en el establecimiento de clasificaciones que asignan grupos de

pertenencia a los alumnos en función de sus repertorios lingüísticos.

En particular, me enfoco en el estudio indicial del discurso a partir del análisis de la enunciación (Verón 1985, 1987). Recupero de estos estudios la idea de que a través del análisis de las “estructuras enunciativas” es posible recuperar la relación que se establece entre el enunciador y el destinatario. Es a partir del lugar que el enunciador construye para sí, que también puede recuperarse la posición en la que ubica a su destinatario.

Parto del supuesto de que los pronombres personales resultan formas lingüísticas centrales en los procesos de adscripción identitaria de los alumnos en los diferentes colectivos. En este sentido, sostengo que a partir del vínculo entre los pronombres personales —“nosotros” y “ustedes/ellos”— y los pronombres espaciales —“acá” y “allá”— se clasifica a los estudiantes y a sus familias dentro de la comunidad escolar. Estas categorizaciones que circulan reproducen, en el ámbito educativo, el prestigio desigual que se les asigna a estas trayectorias desde otros centros de poder social. Estas valoraciones jerarquizadas se sostienen sobre la base de las ideologías lingüísticas que circulan en ese contexto histórico-geográfico particular. Estas pueden identificarse en las ideas que los hablantes expresan acerca de los idiomas y la comunicación y que dirigen tanto sus comportamientos e interpretaciones como también las clasificaciones y jerarquías sobre las lenguas y sus variedades (Woolard 1998).

Un aspecto de la tesis se sostiene en la identificación de que la reticencia de los alumnos a reconocer sus trayectorias plurilingües estaría vinculada a la categorización que resultaría de admitirse como hablantes competentes en otras lenguas. Esto podría deberse a que, en la Rivadavia, a los estudiantes con trayectorias plurilingües automáticamente se los expulsa del colectivo “nosotros”. Este “colectivo de identificación” (Verón 1987) se actualizaría en la escuela en la “creencia presupuesta”

de que el ciudadano argentino necesariamente coincide con un hablante monolingüe de castellano.

Parto del supuesto de que esta división entre la posibilidad de pertenecer o no al colectivo de identificación estaría vinculado, a su vez, a los usos desiguales de las lenguas. De este modo, algunas son consideradas aptas para el ámbito escolar mientras que otras sólo son permitidas en el recinto del hogar.

En el caso de la Rivadavia, las lenguas distintas al castellano son asociadas a provincias y pueblos lejanos de la metrópoli bonaerense. En consonancia con esta concepción monolingüe de la ciudad, cuando el plurilingüismo emerge en las clases como una realidad del territorio bonaerense, se lo reconoce pero simultáneamente se lo restringe al ámbito privado del hogar. Allí serán las familias quienes detentan el conocimiento de esos idiomas y los alumnos pueden acceder a ese saber consultándoles a los mayores, quienes son considerados por la escuela como los únicos hablantes competentes en el hogar.

En este punto, recupero el trabajo de Gandulfo (2007), quien estudió este vínculo entre los usos de las lenguas y las situaciones sociales concretas a partir del análisis del empleo del guaraní en un paraje de Corrientes. La autora establece que, en ese contexto, la competencia en guaraní implica la asociación de ese hablante con una situación de marginación y atraso. En consecuencia, los sujetos no explicitan fácilmente su dominio de esa lengua como estrategia para evitar la estigmatización.

Estos usos diferenciados de las lenguas reproducen desigualdades sociales porque no todas alcanzan el prestigio suficiente para ser habladas en espacios públicos. En consecuencia, los discursos que circulan acerca de las lenguas estipulan que, las que cuentan con menor reputación, son utilizadas únicamente en lugares privados y entre parientes (Gandulfo 2007). Esta desigualdad lingüística se vincula, entonces, con

desigualdades sociales que en la escuela se actualizarían en la posibilidad de los alumnos de reconocer su identidad y convertirse en participantes legítimos de esta comunidad de práctica.

## 2. La flor de lenguas

En las primeras clases en las que participé, tanto en sexto como en primer grado, planifiqué la puesta en práctica de una serie de actividades con el objetivo de poner en valor el plurilingüismo. El propósito de estos ejercicios era construir un espacio positivo y de confianza para que los alumnos se sintieran habilitados para conversar y dar sus opiniones acerca de la(s) lengua(s) con las que convivían.

Una de las actividades lúdicas que realizamos consistió en el armado de una “flor de lenguas”. En este juego, el grupo que se reconociera como conocedor de más lenguas resultaría beneficiado porque tendría una flor con más pétalos y colores. De este modo, el ejercicio intentaba que las trayectorias plurilingües sobresalieran y resultaran atractivas para todo el grupo. En el marco de esta actividad se desarrollan diversas secuencias que analizo en esta tesis.

A continuación, incluyo las indicaciones a partir de las que los alumnos tenían que armar la flor ubicando a las lenguas en distintos pétalos según sus competencias y experiencias personales:

<b>Las lenguas</b>	<b>Los colores</b>
Las lenguas que hablo	Rojo
Las lenguas que entiendo (pero no hablo)	Verde
Las lenguas que puedo leer y entender	Azul
Las lenguas que no hablo pero he oído hablar	Amarillo
Las lenguas que no hablo, pero he visto escritas	Naranja
Las lenguas que me gustaría aprender	Violeta

### 3. Nuestra lengua es el castellano

Durante mi trabajo de campo, quedaba claro que las trayectorias plurilingües eran parte constitutiva de muchos alumnos de la Rivadavia. Sin embargo, en la escuela circulaba fuertemente una idea dominante: que el castellano era la única lengua que se hablaba en Argentina. Esta idea traía al cotidiano la vieja pero vigente concepción “moderna” del estado-nación como monolingüe. El siguiente fragmento se sucedió en la segunda clase en la que participé en primer grado en el momento en el que íbamos a recapitular la actividad. El ejercicio consistió en la presentación de las palabras “sol” y “luna” en distintas lenguas mezcladas —castellano, italiano, quichua y portugués—. Los alumnos tenían que ubicarlas en la columna que les pareciera por semejanza o intuición:

#### Fragmento 1 – Primer grado

- 1 JOSE: y vamos a ver si lo hicimos bien↓ (.) porque de lo que nosotros pudimos lee:r↓  
2 (1)  
3 JOSE: hasta ahora↓  
4 (1)  
→ 5 JOSE: pudimos leer seguro sol y luna↓ (.) sol y luna en nuestro idioma↓ cuál es nuestro  
→ 6 idioma?  
7 ZARA: español↓  
8 JOSE: español o castella:no me[jor no?]  
9 VIC: [castella]no↓  
10 JOSE: castellano↓  
11 (1)  
→ 12 JOSE: porque españo:l↑ (.) es de espa:ña↓ (.) acá nosotros tenemos el castella:no↓ si?  
13 CAR: no:↓ no quiero ese↓ (el de española)  
→ 14 JOSE: pudimos descubrir sol y luna↑ que lo leemos perfectamente en nuestro idioma↓  
→ 15 los demás↑ (.) serán nuestro idio:ma?

En la secuencia anterior, la maestra recapitula lo trabajado como estrategia para continuar con el reconocimiento de dos palabras más: “árbol” y “flor”. Para ello, Josefina distingue los términos que pudieron reconocer y leer entre todos porque eran de la lengua que hablan (línea 5) y les pregunta, entonces, por el nombre de “nuestro” idioma (líneas 5 y 6).

Esta parte de la clase resulta significativa porque mediante la repetición del

pronombre posesivo “nuestro” (líneas 5, 6, 12, 14 y 15), Josefina refuerza el establecimiento del colectivo de identificación y el reconocimiento como iguales de los miembros que se identifican con el castellano. Al mismo tiempo, limita la posibilidad de que los alumnos hablantes de otras lenguas sean integrantes activos dentro de ese grupo a causa de sus trayectorias lingüísticas diferenciadas.

De este modo, la maestra posiciona al castellano como la lengua de esta comunidad (línea 12) y resalta, incluso, las diferencias con la variedad ibérica, a la que hace mención Zara en la línea 7. Josefina especifica que “el español” es la lengua que hablan en España y con la que existen diferencias identitarias porque, aunque exista la intercomprensión entre ambas variedades, la lengua que se piensa como propia del colectivo de identificación consiste en ser la de “acá”, que es el castellano (línea 12).

Esta misma diferencia es identificada por los alumnos de sexto grado. En la siguiente secuencia, los estudiantes incorporan la posibilidad de escuchar el “español de acá” a través de los programas de televisión:

### **Fragmento 2 – Sexto grado**

- 1 ERI: qué es español latino?  
→ 2 ADRI: español latino↑ [(lo que hablamos)]  
3 LOREN: [españo::l↓]  
→ 4 ALBER: lo que estamos hablando↓  
5 FRAN: español  
→ 6 ADRI: lo que se habla en américa↓ (.) bueno a (.) español de acá  
7 ALBER: para eso se le dice  
8 ADRI: [latinoamericano]  
→ 9 ERI: [ah el españo:l] es↓  
10 (2)  
→ 11 ADRI: de américa para: (.) para el sur↑ (.) es todo de (.) de américa se habla el español  
→ 12 la[ti:no]  
→ 13 ISA: [en rea]lidad es castellano no↑ (.) o es español↓ no es español↓

En este fragmento, los participantes proponen una compleja distinción entre España, los países de habla hispana de América Latina y Argentina. La secuencia se desarrolla a partir de la pregunta de Érica sobre el “español latino” que habían mencionado antes sus compañeros. Los chicos especifican de distintas formas a qué variedad están haciendo

referencia. En uno de los casos, los alumnos la igualan a partir de las marcas personales (verbo conjugado en primera persona plural en la líneas 2 y 4) y espaciales (pronombre espacial en la línea 6) que remiten a la cercanía del enunciador, a la lengua de la comunidad de pertenencia. En otro de los casos, lo vinculan con una variedad regional compartida por los países latinoamericanos (línea 6, 8, 11 y 13). Por último, aparece una tercera explicación que lo asocia con el “español” a secas, que pareciera simplificar la denominación de esos usos y que es reconocido por la comunidad (líneas 5 y 9). Entonces, interviene la maestra, Isabella, para señalar que la forma correcta para designarlo es “castellano” y se dirige a mí para confirmar su observación (línea 13). En esta instancia, la maestra recupera la opción de Adrián de llamarla “español” pero sólo para señalarle que no es la denominación adecuada.

#### **4. El monolingüismo de acá y el plurilingüismo de allá**

La idea de que el castellano es “la lengua de acá” circulaba en las aulas y también en los espacios comunes de la Rivadavia, como ser las carteleras de los pasillos. Sin embargo, al mismo tiempo, en las clases se producía un cierto reconocimiento del plurilingüismo regional. Así como el castellano era considerado el idioma que se habla en Argentina, las otras lenguas eran vinculadas a países diferentes, como Paraguay y Brasil, donde también hablan guaraní.

En esta lógica del acá y allá, las provincias de Argentina que se encuentran cerca de estos territorios son también espacios plurilingües, donde conviven las lenguas de “acá” y de “allá”. El siguiente fragmento está extraído de la primera clase de primer grado en la que participé:

#### **Fragmento 3 – Primer grado**

→ 1 JOSE: por eso↓ paraguay↓ en paraguay hablan en guaraní↓ [si? (.) y acá en] el norte de  
2 VIC: [y bra- y brasi:l?]  
3 JOSE: nuestro país también↓

- 4 (1)  
→ 5 JOSE: y también hay dentro de nuestro país↑ (.) un montón de puebli:tos↑  
→ 6 [(.) que también] tienen otra lengua  
7 VIC: [el chi:no?]  
8 DEL: era el guaraní  
→ 9 JOSE: que se mezcla con la nuestra↓ (.) por eso hay palabri:tas↑ que suenan distinto↓ que  
10 se dicen de otra forma↓ (.) hm?

En la secuencia anterior, la maestra reconoce que en un lugar que se encuentra lejos del acá existen “un montón de pueblitos” en los que se hablan otras lenguas. Estos idiomas diferentes se mezclan con el castellano, que es la única lengua que se señala como “nuestra lengua”. De este modo, el guaraní aparece categorizado como una lengua que se habla en un lugar distante al del sujeto de la enunciación (línea 1), quien no se reconoce como hablante de este idioma.

A partir de esta lejanía de la metrópoli y de la cercanía con otros países, las provincias del norte de Argentina son lugares donde el plurilingüismo puede aceptarse como un rasgo definitorio (líneas 1 y 3). Por este motivo, esta región se distingue de la zona bonaerense. La metrópoli se establece como el centro de las coordenadas espaciales a partir del deíctico “acá”. A su vez, este pronombre se encuentra reforzado mediante el uso de la primera persona del plural que incorpora a la comunidad de la Rivadavia dentro de ese espacio, el que se caracteriza como un lugar monolingüe castellano (línea 9). A pesar de esta categorización de la maestra, en el fragmento anterior, Víctor intenta traer a la interacción el plurilingüismo cotidiano de los espacios urbanos y pregunta por la lengua china (línea 7), aunque Josefina no recupera este planteo.

Esta distinción entre un espacio cercano que se caracteriza como monolingüe y un espacio lejano donde se hablan otras lenguas genera discusiones y posiciones encontradas entre los alumnos de sexto grado:

#### **Fragmento 4 – Sexto grado**

- 1 YO: y en nuestra familia↓ sí↑ cuántas creen que se hablan en el mundo↑ en la argentina  
2 cuántas creen que se hablan?  
→ 3 ALBER: una banda porque:  
→ 4 MAR: una banda no [es] argentina↓  
→ 5 LOREN: [no]  
6 ERI y MAR: ((risas))  
→ 7 ALBER: y no no sé cuánto ustedes

En el fragmento anterior, Alberto considera que en Argentina se hablan “una banda” de lenguas (línea 3). Sin embargo, esta afirmación es rechazada y cuestionada de manera explícita por Mar y Lorenzo (líneas 4 y 5). Mar interrumpe el turno de Alberto para señalar que su percepción no se corresponde con la de este país. Entiendo a esta participación de Mar como doblemente excluyente para con Alberto. Además de señalar su desconocimiento de la realidad de Argentina, refuerza la puesta en evidencia de su propia participación periférica dentro de la comunidad. Alberto, alumno paraguayo hablante bilingüe de castellano y guaraní, parece aceptar este orden de sentido, utilizando el “ustedes” para referirse, retrospectivamente, a quienes son de “Argentina” (línea 7).

Puede ser interesante vincular esta discusión en torno a las lenguas “que se hablan en Argentina” con cierta ideología lingüística: la que sostiene una imagen de Argentina como país monolingüe. No obstante, como se ha visto en el fragmento anterior, esta representación no es única, aunque sí es dominante. Según registré a lo largo del trabajo de campo, cualquier intento de movilizar otros sentidos, era rechazado.

El siguiente fragmento (5) presenta el inicio de la segunda clase en la que participé en sexto grado. Durante esta secuencia estábamos completando el juego de la flor de lenguas y les estaba describiendo qué lenguas podrían ubicar en el pétalo verde de la flor —“las que entiendo pero no hablo”—:

## Fragmento 5 – Sexto grado

- 1 YO: claro (.) sólo muchas veces alguien puede entender lo que hablan no sé por ejemplo la  
2 abuela la madre pero no la pu no lo puede hablar (.) sí? (.) les pasa a ustedes eso?  
→ 3 ADRI: no:  
4 YO: que e: entienden pero no pueden hablar quizás inglés también no? por ejemplo↑ (.)  
5 que no se que no lo hablan en la casa pero uno: de ver películas entiende pero no lo habla  
6 (.) o: una lengua que habla la abuela pero que (.) eh:↑ podemos entender lo que nos dice  
7 pero no lo podemos↑ (.) hablar↓ (.) le tenemos que responder en: en otra lengua↓ [ (.) si?]  
→ 8 ADRI: [no no↓]  
→ 9 acá: hablamos todos castellano↓ (.) °ninguno°  
10 LOREN: sólo↑ sólo la seño de inglés↓ (y) ella↓  
11 ADRI: ah la Mabel debe ser↓ los hijos↓  
12 LOREN: los hijos deben↑ te[ner↑]  
13 ADRI: [no se]ño?  
14 (1)  
15 no seño que Mabel? (.) puede ser↑  
16 (1)  
17 LOREN: (ininteligible)  
18 ADRI: a hablar en inglés↓  
19 ISA: igual les está preguntando↑ (.) a ver↑  
20 (2)  
21 ISA: la idea es↑  
22 (1)  
23 usted:e:s↓ y sus familias↓  
24 (1)  
→ 25 ADRI: no (ininteligible) hablamos en castellano

En esta secuencia, a modo de guía para la actividad, les describí algunas situaciones cotidianas reales y virtuales de la “super-diversidad posmoderna” que colaboran en el desarrollo de las trayectorias plurilingües, aunque no implican una competencia activa en otra(s) lengua(s) (líneas 1, 2, 4, 5, 6 y 7).

La idea que presenta la respuesta de Adrián frente a esta posibilidad podría leerse en relación a la ideología lingüística dominante en la Rivadavia de que Argentina es una nación monolingüe y homogénea. A partir de mis registros y mi experiencia etnográfica, encuentro que esta imagen hegemónica atraviesa a los distintos actores escolares. En este sentido, Adrián no sólo niega él conocer otras lenguas sino que también incluye al grupo entero (líneas 3, 8 y 9). La única persona que los alumnos identifican como habilitada para hablar otra lengua que no sea el castellano en el espacio de la comunidad —el “acá”— es la maestra de inglés. La maestra entonces le

aclara, en la línea 23, que la pregunta es por ellos y sus familias, no por gente desconocida. Sin embargo, Adrián reitera nuevamente mediante un “nosotros inclusivo” que la lengua que hablan es el castellano (línea 25).

#### **4. 1. Las lenguas autóctonas**

Como sucede en primer grado, en sexto grado también se distingue entre el espacio monolingüe de la comunidad escolar y otros lugares alejados de la metrópoli donde otras lenguas emergen. En el siguiente fragmento, Adrián reconoce escuchar otra lengua pero cuando viaja a Santiago del Estero:

##### **Fragmento 6 – Sexto grado**

- 1 ADRI: seño:↑ (.) los bolivianos hablan en otro idioma?
- 2 ERI: °no:↓°
- 3 (1)
- 4 ISA: sí:↓ u↑ hablan le::ngua::s↑ autóctonas↓ °hablan°↓
- 5 LOREN: bueno autóctonas↓
- 6 ERI: qué es eso? au↑
- 7 ADRI: ah::! los santiagueños a donde voy hablan quichua!
- 8 ISA: que es propio del lugar↓ ahí está:↓
- 9 ADRI: yo: escuché hablar quichua↓

En la secuencia anterior, Adrián le pregunta a Isabella si en Bolivia hablan un idioma distinto al castellano (línea 1). La maestra le responde que hablan otras lenguas y las engloba bajo el calificativo territorial “autóctonas”, a las que define como “propias del lugar” (líneas 4 y 8). Entiendo a esta denominación como una posible estrategia de Isabella para no hacer referencia a cada una en particular. Adrián, entonces, expresa que él escucha hablar la lengua quichua cuando viaja a Santiago del Estero (líneas 7 y 9).

De este modo, en la interacción, alumnos y docentes parecen describir un estado de situación en el cual las otras lenguas resultan excluidas del espacio de la comunidad escolar. Al mismo tiempo, por fuera de las fronteras, tanto internas como externas, se reconoce que otras lenguas se hablan (líneas 1 y 7) y, por lo tanto, pueden escucharse (línea 9). Los hablantes de esos idiomas son categorizados, de este modo, como

santiagueños o bolivianos, quienes hablan lenguas propias de sus lugares. Siempre serían los de “allá” quienes hablan otras lenguas porque los de “acá” sólo hablan castellano.

Esta lejanía respecto de la metrópoli monolingüe admite el plurilingüismo de los “pueblos originarios”, como la maestra de primer grado reconoce en el siguiente fragmento:

### **Fragmento 7 – Primer grado**

- 1 JOSE: y quechua qué es? (.) qué son? los pueblos origina:rios no:?  
2 YO: sí↓ este: quichua↓ se dice killa luna en: en el: quichua que se habla en santiago del  
3 estero↓  
4 (1)  
→ 5 JOSE: ah::! allá por el no:rte pero más tirando para [el oeste↓]<sup>1</sup>  
6 ALE?: [en el norte]<sup>1</sup> se?  
7 JOSE: [sí:↓]<sup>2</sup>  
8 YO: [en el norte]<sup>2</sup> del país↓  
→ 9 JOSE: arriba de todo: el país↓ (.) si:? se habla así↓ en quichua↓ (.) se dice killa luna  
10 YO: killa luna↓  
11 JOSE: no dice salió la luna↓ salió la killa↓ (.) si:?

En la línea 1 del fragmento anterior, la maestra hace un encadenamiento en el que, en primera instancia, pregunta por la lengua “quechua” e identifica a sus hablantes con los “pueblos originarios”. Luego, yo intervengo para señalar que la palabra “killa” está en “quichua”, no en “quechua”, que es la lengua que hablan en Santiago del Estero. Josefina, entonces, refuerza mediante alargamientos vocálicos la lejanía de esta provincia respecto del “acá” de la comunidad escolar (“allá por el no:rte” línea 5 / “arriba de todo: el país↓” línea 9).

## **5. Distancia espacial, vincular y generacional**

Las fronteras que especifican los territorios y las lenguas que están habilitadas en esos espacios también son tematizadas en los discursos de los alumnos de sexto grado. El siguiente fragmento presenta la secuencia en la que les describo cómo realizar la actividad de “La flor de lenguas”:

## Fragmento 8 – Sexto grado

- 1 YO: entonces la idea es que cada cada pa color del pétalo ustedes van a tener que  
2 completar (.) si? las lenguas que hablan las que entienden las que pueden leer y escribir yo  
3 ahora les voy a poner eh::: el color de cada pétalo para que solamente pongan lo que indica  
4 para ese pétalo si?  
5 ADRI: en el rojo que va?  
6 YO: en el rojo va: (.) las lenguas que hablan  
7 ERI: a nosotras no nos diste [el (inintendible)]  
8 YO: [y ahí] tienen que poner (.) las que hablan los cuatro si? van  
9 completando cada uno va agregando la lengua que habla (.) se los copio acá para que lo  
10 tengan y lo puedan mirar para:: llenar los pétalos  
11 FRAN: seño ya lo [armamos]  
12 LOREN: [ya lo] armamos seño  
13 YO: sí pero tienen que completar en la flor↑ no sólo tienen que armarla si no  
14 ADRI: ah bueno  
15 YO: escribir en cada pétalo  
→ 16 ADRI: tomá y escribí:: lo que hablás vos (.) en guaraní  
→ 17 LOREN: en guaraní e: (.) pero él habla en: en: [no pero en español]  
→ 18 ADRI: [también habla] en guaraní no Alber?  
→ 19 LOREN: (.) y: pero acá habla en español  
→ 20 ADRI: y en guaraní también  
→ 21 LOREN: pero no (.) no hablan en guaraní (.) Alber decime una palabra en guaraní  
22 (inintendible)

En el fragmento anterior, luego de darles la consigna del ejercicio e indicarles que en el pétalo rojo tienen que completar las lenguas que hablan (líneas 8 y 9), Adrián selecciona a Alberto como el destinatario de esta actividad a partir de su identidad bilingüe “lo que hablás vos, en guaraní” (línea 16).

Es interesante que en la secuencia se actualizan algunas de las ideas sobre las lenguas que considero forman parte del sentido común de la Rivadavia en tanto que comunidad de práctica. Por un lado, se produce una distinción entre un “yo”, hablante de castellano, y un “vos”, hablante de guaraní (línea 16) que parece ser excluyente. El carácter de esta distinción es disputada, no obstante, por Lorenzo, quien propone otra categorización alternativa, y vuelve a traer a la conversación la dicotomía entre lo que se habla “acá” y lo que se habla “en otro lado”. Adrián, sin embargo, remarca el carácter bilingüe de Alberto “también habla guaraní”, aunque Lorenzo sigue negando dicha competencia de su amigo, quizá como una estrategia contraria a la exclusión que, según he podido observar, recaía muchas veces sobre Alberto.

Esta tensión entre “la” lengua del acá y “las” lenguas del allá, entre el monolingüismo escolar y el bilingüismo externo aparece muchas veces en mis registros. En reiteradas oportunidades, discusiones y negociaciones entre los alumnos ponían en escena las fronteras simbólicas del estado-nación moderno, y especificaban los espacios y los usos de las lenguas.

En el fragmento 8, a partir del empleo del pronombre personal “él” y el adverbio espacial “acá”, los actores escolares establecen límites que dividen las zonas de pertenencia a partir de la mayor o menor distancia con el guaraní (líneas 17 y 19). Sólo en el territorio alejado de la metrópoli se reconoce la posibilidad de que los hablantes usen otra(s) lengua(s).

La distancia espacial de la metrópoli pareciera necesaria para aceptar el plurilingüismo dentro de las fronteras de Argentina. En la Rivadavia, esta separación implicaba construir cierta distancia simbólica también, entre los hablantes con trayectorias plurilingües y un “nosotros” colectivo que materializaba cierta “normalidad”.

En este análisis parto del supuesto de que estos procesos de segregación que se pueden observar en las aulas y que se materializan en las interacciones son esenciales para interpretar el motivo por el que los alumnos con trayectorias plurilingües no reconocen abiertamente sus competencias lingüísticas diversas.

Esto fue evidente para mí, por ejemplo, cuando les planteé grabar otras lenguas en sus casas, o cuando les pedí registrar a sus parientes contando su historia lingüística. Estas consignas formaron parte de una serie de actividades que realizamos en el marco del proyecto que desarrollamos en sexto grado cuyo objetivo último consistió en el armado del árbol genealógico-lingüístico de cada alumno. Para ello, los estudiantes tenían que indagar en sus familias para recopilar la información que desconocían de sus

parientes mayores. Las primeras semanas ninguno había completado la consigna, si bien me habían explicado sus motivos. Luego de varias semanas y de la insistencia de la maestra del grado, quien incluso envió notas dirigidas a los padres por el cuaderno de comunicados para que supervisaran que los alumnos realizaran las entrevistas, casi todos los estudiantes trajeron la consigna completa. Pasó tiempo hasta que pude entender que les estaba pidiendo atravesar una “frontera” infranqueable.

Sin embargo, en ocasiones los chicos dejaban entrever que podían solo “entender” otra(s) lengua(s) ; a veces, también admitían hablarlas, pero señalaban que lo hacían exclusivamente en los espacios habilitados. En el siguiente fragmento de primer grado, Jonás se autoselecciona y se reconoce como hablante de guaraní únicamente cuando viaja a Paraguay (líneas 1 y 3):

#### **Fragmento 9 – Primer grado**

- 1 JONÁS: cuando yo voy a paraguay↑ (.) hablo↓
- 2 JOSE: en qué hablás?
- 3 JONÁS: en guaraní
- 4 JOSE: ves:? el entiende guaraní
- 5 (2)
- 6 YO: muy bien↓
- 7 (1)
- 8 JOSE: no era el [ver:de]<sup>1</sup>
- 9 DELFI: [en español]<sup>1</sup> no [sé hablar]<sup>2</sup>
- 10 YO: [el verde↓]<sup>2</sup> y sabés hablar en gua[raní? o podés↑ eh
- 11 entender y no hablar↓]<sup>3</sup>
- 12 JONÁS: [mirá↓ (.) yo sé hablar en guaraní]<sup>3</sup> [lo hablo sólo↑ (.)]<sup>4</sup> sólo↑ sólo en↑ (.) en
- 13 JOSE: [(inent.)]<sup>4</sup>
- 14 JONÁS: el paraguay↓
- 15 YO: sólo en paraguay↓ acá no↓
- 16 JOSE: acá no:?
- 17 (1)
- 18 JOSE: no:↑
- 19 (2)
- 20 JOSE: alguno más entiende el guaraní:?

En esta secuencia, la maestra acepta la competencia de Jonás pero sólo en un rol pasivo, como capaz de comprender lo que los hablantes de guaraní conversan pero no de participar como hablante competente en esa lengua (línea 4). Esta misma imagen de los alumnos de la comunidad escolar como conocedores pasivos de otra(s) lengua(s)

emerge al final del fragmento anterior.

Los estudiantes estaban divididos en dos grupos completando el pétalo verde con las lenguas que entendían pero no hablaban. En ese marco, le repregunté a Jonás el alcance de su conocimiento sobre el guaraní para confirmar en el pétalo de qué color tenía que anotarlo (líneas 10 y 11). Él me respondió de manera anticipada y solapada que era hablante activo y competente en guaraní, pero restringió su contexto de uso al territorio habilitado para hablarlo: Paraguay.

De algún modo, Jonás dejaba entrever que “reconocía” las fronteras entre los territorios y las lenguas, y que las respetaba. Sin embargo, la maestra sospechaba de esta obediencia de Jonás y le repreguntó en dos ocasiones acerca de su declaración (líneas 16 y 17). Jonás le respondió gestualmente en las dos circunstancias (líneas 17 y 19). Luego, Josefina se dirigió a todo el grupo y les preguntó si tenían alguna competencia en guaraní. Sin embargo, a pesar de que Jonás nos había dejado en claro que era un hablante activo de esa lengua, la maestra interpelaba al grupo como si estuviera constituido por hablantes pasivos que escuchaban y comprendían pero no producían (línea 20).

A lo largo del trabajo de campo, mi concepción de una norma escolar que delimita territorios para las lenguas y sitúa al castellano en un centro se iba consolidando. Esta norma no era explícita, pero aparecía materializada, como vengo mostrando, en las interacciones cotidianas.

En estas interacciones, en el espacio del “acá” metropolitano las lenguas distintas al castellano quedaban restringidas al hogar, al espacio de lo privado y los alumnos eran mayormente categorizados como hablantes pasivos. Sus familias eran las que tenían el conocimiento de esas otras lenguas, a las que los alumnos parecían estar habilitados a acceder en sus casas, consultando a los mayores.

Pareciera que esta percepción que reconoce espacios diferenciados para las lenguas también colaboraría en la reproducción de las divisiones. En la segunda clase en la que participé en primer grado asoman algunas huellas de ese discurso:

### **Fragmento 10 – Primer grado**

- 1 YO: y ustedes saben alguna otra::↑ saben cómo se dice sol o luna en alguna otra lengua?  
2 JONÁS: [sí:]  
3 Av<sup>26</sup>: [no::]  
4 (1)  
5 JOSE: en guaraní:↑  
6 (1)  
7 ALE: sí:! yo sé! yo sé! yo sé! yo sé!  
8 JOSE: cómo se dice en guaraní?  
9 ALE: eh:: no sé↓  
10 (2)  
→ 11 JOSE: pueden averiguarlo en casa eso eh↓  
12 CAR: jonás↓  
13 (3)  
14 CAR: jonás sabe↓  
→ 15 JOSE: pueden averiguarlo en ca:sa! (inent.) estas son?  
16 YO: vos sabés jonás? (.) cómo se dice sol?  
17 (1)  
18 YO: cómo se dice?  
19 JONÁS: (inent.)  
20 YO: [en guaraní sabés?]  
21 ALE: [(inent.) fue a] aprende:r a hablar en inglés↓  
22 (3)  
23 JOSE: vamos así↓  
24 (1)  
25 JOSE: dos más↓  
26 (1)  
27 JONÁS: lo sé pero::↑ no me lo acue:rdo↓  
28 YO: [bueno↓] no importa↓ después cuando te acuerdes lo decís↓  
29 JOSE: [viste?]

En esta secuencia, luego de hacer la actividad que presenta una misma palabra en cuatro idiomas —castellano, portugués, quichua e italiano—, les pregunto a los alumnos si alguno conoce cómo se dicen esos términos en otra lengua diferente a las que vimos (línea 1). Jonás responde que sí al mismo tiempo que los demás compañeros expresan que no al unísono (líneas 2 y 3). Su respuesta, entonces, queda superpuesta por las voces simultáneas del grupo. Josefina, por lo tanto, como ningún estudiante manifiesta

---

<sup>26</sup> La sigla “Av” indica que el turno lo emitieron varios alumnos de manera simultánea.

conocer otras lenguas (líneas 4, 6 y 9), les plantea que pueden averiguarlo en sus casas, dando a entender que sus familias son hablantes de otros idiomas en el espacio hogareño (línea 11). Frente a esta propuesta de la maestra, Carlos se autoselecciona en la línea 2 para recuperar la respuesta de Jonás que no había tenido recepción en nosotras. Expresa, entonces, que no es necesario esperar a volver a sus casas porque su compañero lo sabe (líneas 12 y 14). Sin embargo, Josefina pareciera no escuchar la intervención de Carlos y continúa repitiendo que averigüen esas palabras consultándoles a sus familiares (línea 15). Aunque en la clase anterior (ver Fragmento 7) Jonás se había reconocido como hablante activo de guaraní en Paraguay, en esta secuencia relativiza su competencia en esa lengua. Posiblemente porque hacerlo implica ponerla en uso en el espacio escolar. En todo caso, Jonás reconoce al aula como un lugar no habilitado para hablar en guaraní (línea 27).

La distancia espacial que la comunidad escolar de la Rivadavia establecía con respecto al plurilingüismo también emerge en las respuestas de los alumnos de sexto grado a un cuestionario con el que trabajamos en la primera clase en la que participé durante el ciclo 2015. La primera actividad que realizamos fue la lectura del cuento “El ladrón de palabras”. Esta historia presenta diversas situaciones que se desarrollan en una comunidad cuando las palabras comienzan a desaparecer porque uno de los habitantes las roba y las guarda en un cajón, impidiendo de esta manera que estén disponibles para las demás personas. Los temas a trabajar mediante este relato fueron el valor de las lenguas, el peligro de su pérdida, los préstamos lingüísticos, las variedades, los dialectos y los sinónimos. Luego de la lectura y la puesta en común, les dejé una guía de preguntas<sup>27</sup> con el objetivo de identificar sus conocimientos y representaciones

---

<sup>27</sup> Este cuestionario es una actividad para explorar las primeras impresiones de los alumnos acerca de las lenguas. Se encuentra completo en Virginia Unamuno (2012). *Propuestas para la enseñanza de lenguas: lenguas en plural*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

acerca de las lenguas. El mismo incluyó las siguientes preguntas:

- 1- ¿Qué creen que son las lenguas?
- 2- ¿Cómo creen que se aprenden las lenguas?
- 3- ¿Qué personas que ustedes conocen hablan lenguas diferentes? ¿Cómo se llaman estas lenguas?
- 4- ¿Qué lenguas les parecen más importantes (de aprender, de saber, de hablar...)? ¿Por qué?
- 5- ¿Conocen algún país en donde se habla una lengua diferente a la que ustedes hablan? ¿Cuál es?
- 6- ¿Cuántas lenguas creen que se hablan en el mundo? ¿Y en la Argentina? ¿Y en nuestra ciudad? ¿Y en nuestra familia?

En la siguiente tabla resumo las respuestas de los alumnos a la pregunta sobre la cantidad de lenguas que creen se hablan en distintas regiones (N° 6):

Tabla 1  
*Respuestas de los alumnos a la pregunta N° 6*

	Mundo	Argentina	Nuestra ciudad	Nuestra familia
Claudio	-----	60 idiomas	30 idiomas	Castellano no más
Érica	100 idiomas	-----	-----	-----
Lorenzo	Millones	-----	-----	-----
Rosalía	Un montón	Muchos hablan lenguas desconocidas	No hablan muchas lenguas	Hay 2 lenguas que hablan español y kechua
Francisco	Miles y miles	Sí	No	Uno solo
Adrián	-----	-----	-----	-----
Carola	1000	-----	-----	Español
Mar	Un montón	Hay muchas lenguas porque viene gente de otro países	-----	Dos idiomas. Mi mamá habla guaraní y mi hermana y yo hablamos inglés.

Fuente: Escuela Rivadavia. Elaboración propia.

La distancia espacial con respecto a la diversidad lingüística emerge en las representaciones de todos los estudiantes. En este sentido, la variable “plurilingüismo” disminuye a medida que el espacio se vuelve cercano:

- Claudio: 60 → 30 → castellano
- Rosalía: Un montón → Muchos hablan lenguas desconocidas → No hablan muchas lenguas → 2 lenguas
- Francisco: Miles y miles → Sí → No → Uno solo
- Carola: 1000 → español
- Mar: Un montón → Muchas lenguas porque viene gente de otros países → dos idiomas.

En estas respuestas encuentro una disminución muy marcada en el reconocimiento de los alumnos del plurilingüismo que los rodea a medida que nos acercamos a las fronteras del país y a su lugar de pertenencia. Tanto es así que la mayor parte de los estudiantes no responde acerca de cuántas lenguas creen que se hablan en su ciudad.

Esta representación de los alumnos de la Rivadavia de que el plurilingüismo se encuentra lejos del territorio del conurbano bonaerense pareciera complementarse también con una distancia vincular y generacional con los hablantes de lenguas distintas al castellano. A continuación, presento las respuestas que los estudiantes dieron a la pregunta sobre la interacción con personas hablantes de diferentes lenguas (N° 3) del cuestionario anterior:

- “Tengo un conocido que habla colombiano” (Claudio)
- “Las personas que yo conozco y hablan otros idiomas son: mi abuela y mi señor del apoyo Nora. Guaraní y japonés” (Érica)
- “Mi vecino. El idioma es guaraní” (Lorenzo)

- “De mi tío, amigos. Hablan kechua” (Rosalía)
- “Mi tátara abuelo/a guaraní” (Francisco)
- “Paola habla guaraní” (Adrián)
- “La persona que yo conozco y habla otro idioma es mi abuelo. La lengua se llama guaraní” (Carola)
- “Mi mamá, mi hermana y yo hablamos idiomas diferentes y las lenguas son (inglés y guaraní)” (Mar)

En estas respuestas aparecería como significativa la distancia tanto vincular (“Tengo un conocido” - Claudio / “Mi seño del apoyo Nora” - Érica / “Mi vecino” - Lorenzo / “Paola” - Adrián) como generacional (“mi abuela” - Érica / “mi tío” - Rosalía / “mi tátara abuelo/a” - Francisco / “mi abuelo” - Carola / “mi mamá” - Mar) que los estudiantes mencionan para con los hablantes de otras lenguas.

## **6. La lengua de la escuela y las lenguas de las casas**

Según pude observar en la Rivadavia, esta distancia generacional que los alumnos expresan hacia los familiares hablantes de otros idiomas se complementa con una imagen de los estudiantes como individuos con competencias limitadas en relación a la lengua de su hogar. Sus parientes serían los hablantes activos y competentes a quienes los alumnos deberían consultar en sus casas para adquirir el conocimiento que no poseen. En las respuestas del cuestionario a la pregunta sobre el aprendizaje (Nº 2) los estudiantes expresaron lo siguiente:

- “Aprendiendo a escuchar” (Claudio)
- “Las lenguas se aprenden estudiando mucho” (Érica)
- “Estudiando y viajando mucho” (Lorenzo)
- “Y aprendo por traductor de Google las palabras que no entiendo. Por ejemplo: inglés, italiano, cordobés. Hay todas las lenguas” (Rosalía)

- “Escuchás y repetís o te enseñan en libros” (Francisco)
- “Cuando sos chiquito tu familia te enseña su lengua” (Adrián)
- “Las lenguas se aprenden estudiando mucho” (Carola)
- “Se aprenden estudiándolas o escuchándolas” (Mar)

En estas respuestas los alumnos manifiestan diferentes maneras de aprender una lengua que interpreto pueden asociarse en dos grupos: a) a partir de la interacción en la socialización cotidiana (Claudio, Rosalía<sup>28</sup>, Francisco, Adrián y Mar) y b) mediante la enseñanza formal y sistemática (Érica, Lorenzo, Francisco Carola y Mar). Al mismo tiempo, entiendo que estos dos conjuntos pueden relacionarse con las etiquetas que circulan en la escuela y que distinguen entre la lengua primera/“lengua materna”, aprendida en la vida cotidiana mediante la socialización, y la lengua extranjera, aprendida en contextos artificiales mediante recursos pedagógicos diseñados a tal fin.

De este modo, nuevamente estarían manifestándose las fronteras, en esta ocasión para distinguir los lugares posibles para aprender una lengua. Estos se corresponderían con dos espacios tradicionalmente diferenciados y que emplean estrategias de enseñanza particulares: la escuela y el hogar. Esta división entre los dos ámbitos podría asociarse con usos diferenciados de las lenguas: hay algunas que son aptas para el espacio escolar y otras que sólo están habilitadas en el contexto de las casas (Gandulfo 2007).

En el fragmento que presento a continuación interpreto que se estaría materializando discursivamente esta escisión entre ambos lugares. Esta secuencia tuvo

---

<sup>28</sup> El caso de Rosalía tiene la particularidad de que incorpora la tecnología como herramienta de consulta que ella misma gestiona para resolver las dudas que se le presentan en las interacciones con otras lenguas. En este caso específico, la alumna hace mención al traductor “Google” como emergente de una nueva forma de aprendizaje vinculada a la tecnología. Interpreto a este traductor virtual como una combinación de las dos maneras tradicionales de aprender una lengua. En este sentido, el hablante se autogestiona y apela a la ayuda experta del traductor cuando en la cotidianeidad se encuentra con “palabras que no entiende”. De este modo, el traductor posee el saber experto de un docente al que la persona puede consultar en todo momento y lugar.

lugar en la primera clase de primer grado en la que participé, durante la actividad de “La flor de lenguas”:

### Fragmento 11 - Primer grado

- 1 YO: antes de pegarlo↑ lo vamos- yo voy a pasar con la seño y le vamos a ir completando↓  
2 en cada [pétalo↓(.)]  
3 A1<sup>29</sup>: [así no se hace!]  
4 YO: las lenguas que ustedes conocen si? por ejemplo↓ (.) cuál es el pétalo rojo?  
5 A1: acá tenés  
6 (1)  
7 YO: [muy-]  
8 A2: [lo] tiene ella  
9 YO: muy bien↓ (.) en el pétalo rojo↑ ustedes nos van a ir diciendo↑ las lenguas que  
10 hablan↓  
11 VIC: [se:ño! (.) él (ya) sacó todos]<sup>1</sup> los [(papel:tos)]<sup>2</sup>  
12 YO: [ustedes↓ que hablan eh!]<sup>1</sup>  
→ 13 JOSE: [en ca:sa]<sup>2</sup>  
14 YO: en ca:sa↑ [en la escue:la↑]<sup>3</sup>(.) si? y nosotros vamos a ir completando las- todas las  
15 JOSE: [en qué hablan?]<sup>3</sup>  
16 YO: que ustedes [hablan↓]<sup>4</sup>  
→ 17 VIC: [nosotros]<sup>4</sup> no hablamos así- eh:: en guaraní ni inglés↓  
18 JOSE: no?  
19 YO: y en qué hablan? [(.) y en qué estás hablando?]<sup>5</sup>  
→ 20 VIC: [no sé hablar↑]<sup>5</sup>  
21 (1)  
22 YO: en qué estamos ha[blando ahora?]<sup>6</sup>  
23 JOSE: [en qué hablamos]<sup>6</sup> ahora?  
24 CARME: en español  
25 YO: en español↓ [por ejemplo↓]<sup>7</sup>  
26 JOSE: [muy bie:n↓]<sup>7</sup>  
→ 27 CAMI: asique yo no sé hal- eh: hablar cosas↓  
28 JOSE: pero vos tenés una tona:da↓ regionalismo↓ viste:?  
→ 29 CAMI: y yo- (.) y mi: mamá habla en guaraní  
30 YO: y vos [hablás en] guaraní? (.) también?  
31 JOSE: [ahí está↓]

En este fragmento les describo a los alumnos en qué consiste la actividad y les indico la manera de realizarla (líneas 1, 2, 4, 9 y 10). Luego, les pido que nos digan las lenguas que hablan para anotarlas en el pétalo rojo. En este momento, Josefina interviene aclarando que tienen que mencionarnos las lenguas que hablan en sus casas (línea 13). Yo retomo, entonces, esta indicación y también incorporo el espacio de la escuela (línea

---

<sup>29</sup> La letra A seguida de un número (A1, A2) indica que el turno lo emitió un alumno que no puedo identificar a partir del audio. Con los números señalo que son estudiantes distintos.

14).

Considero importante reflexionar acerca de esta división entre los ámbitos de uso y las lenguas que establece una partición de los espacios que no se corresponde con los usos de los hablantes bilingües (Unamuno 2016). La investigación de Gandulfo (2007) identifica que el cambio de código del guaraní al castellano y viceversa está vinculado a la competencia de cada hablante y a una motivación que responde a específicas pautas de habla que no funcionan según “la categorización público-privado”. La autora sostiene que el guaraní es utilizado también en espacios que podrían denominarse “públicos”, como por ejemplo en conversaciones en la escuela entre las familias de los alumnos y la directora y las maestras, en intercambios en la capilla, en el sermón del sacerdote y en los festejos del pueblo. Uno de los casos que relató Gandulfo tuvo lugar durante una conversación entre la directora de la escuela y una madre en la dirección. Resulta especialmente significativo porque la directora expresaba no haberse dado cuenta de que la madre le había hablado en guaraní. Gandulfo interpretaba que esta situación era consecuencia de la naturalización de intercambios que alternaban el uso del castellano y del guaraní como parte de distintas situaciones comunicativas cotidianas en la escuela.

Al mismo tiempo, esta división se complejiza a través de la inclusión de deícticos personales —“nosotros”/“ustedes”— que encuentro reiteradamente en mis datos y registros y que podrían estar indicando una fragmentación interna dentro del espacio de la escuela. Por un lado, pareciera emerger una comunidad monolingüe en el aula, en la que también participan mi figura y la de la maestra, y por el otro, un espacio plurilingüe en el hogar de los alumnos. En este punto, Gandulfo (2007) plantea que es importante contextualizar las significaciones a las que estos pronombres pueden aludir en distintas situaciones o momentos y que indicarían la pertenencia de una determinada

lengua a un grupo particular (ver capítulo 6).

Sin embargo, estas divisiones y categorizaciones son debatidas por los alumnos durante las interacciones en las clases, como es posible reconocer en el fragmento anterior (11). Allí se sucede un uso del “ustedes” que enfatiza las fronteras entre la/s lengua/s de los alumnos y la de la maestra y mía (líneas 4, 9, 10, 12, 15 y 16). Esta división es reconocida por Víctor, quien la cuestiona de forma explícita para todo el colectivo de estudiantes en la línea 17 (“nosotros no hablamos así- eh:: en guaraní ni inglés↓”) y personalmente en la línea 20 (“no sé hablar↑”). De manera similar, Camila responde a la pregunta por la(s) lengua(s) que habla en la línea 27 (“asique yo no sé al- eh: hablar cosas↓”). En esa intervención no hace mención a ningún idioma en particular sino que, mediante el sustantivo “cosas”, remite a la pura diferencia con el español, que se explicitó como propio del aula en los turnos previos (líneas 24 y 25). No obstante, Josefina le disputa a Camila esa negación poniendo en evidencia que su repertorio lingüístico indexa una trayectoria plurilingüe (línea 28). La alumna le responde, en el turno de habla siguiente, mediante un falso comienzo que podría interpretarse como señal de su propia condición de hablante de guaraní (“yo-”) pero que, luego, elige reparar y predica sólo de su madre (línea 29).

Detrás de estas fronteras que intentan definir los usos de las lenguas podrían reconocerse distintas etiquetas que el sistema escolar utiliza para clasificarlas y categorizarlas (Unamuno 2016). Una de ellas es la de “lengua materna”, a la que pareciera hacer referencia Josefina cuando les pide a los alumnos que nos digan las lenguas que hablan en sus casas (línea 13). Otra es la de “lengua escolar”, que se correspondería con la que hablan todos en la clase y que se supone diferente a la “materna” (líneas 22 y 23). La tercera etiqueta que puede identificarse en las interacciones es la de “lengua extranjera”, que remitiría a la lengua aprendida en la

escuela como una asignatura y que los alumnos distinguen de la “escolar” —la que coincidiría con la que utilizan cotidianamente en todas las materias— y de la “materna” (línea 17)<sup>30</sup>.

Esta última etiqueta, “lengua materna”, presenta muchas complejidades, en especial en los espacios de socialización bilingües en los que los hablantes utilizan cotidianamente más de una lengua (Unamuno 2016). Sin embargo, los hablantes bilingües o plurilingües en muchas ocasiones aprenden varios idiomas de forma simultánea. De manera que estas fronteras entre las lenguas y el orden cronológico de aprendizaje no resultan nítidas para quienes alternan y/o mezclan distintos idiomas de manera cotidiana y, en muchas ocasiones, de forma inconsciente (Gandulfo 2007)

A su vez, durante las interacciones en las clases de sexto grado también es posible reconocer que los alumnos con trayectorias plurilingües discuten las categorizaciones que se les asignan a partir de las lenguas que hablan en sus casas. En la siguiente secuencia estábamos poniendo en común la actividad de “La flor de lenguas” que había armado el grupo de Mar, Rosalía, Carola y Érica:

### **Fragmento 12 – Sexto grado**

- 1 YO: el VERde (.) las lenguas que entienden (.) pero no hablan si? guaraní italiano  
2 LOREN: quién habla japo eh:: japonés↑  
3 ADRI: qué entiende [emilia]  
4 LOREN: [a ver hablá]  
→ 5 ADRI: el guaraní intiendo érica seguro porque la abuela habla en guaraní  
→ 6 LOREN: si:: ella también  
→ 7 ERI: yo no hablo  
8 ADRI: no::: pero entiende (.) quién habla italiano ahí?  
→ 9 ISA: vos no hablás [guaraní eri↑ (.)] pero lo entendés perfectamente (.) te retan en  
10 MAR: [no habla sólo inglés]  
→ 11 ISA: guaraní cuando te tiene que retar la abuela cuando se enoja te reta en guaraní?

---

<sup>30</sup> La “lengua materna” refiere a la lengua que es aprendida en el espacio de la familia o de la comunidad mediante la primera socialización de los hablantes. Esta denominación es compleja y ha recibido críticas porque su nombre restringe la transmisión de la lengua a la figura de la madre, cuando en muchas ocasiones el idioma que se les transmite a los hijos es el del padre, los abuelos o los tíos. A su vez, la complejidad de esta noción reside en que en muchas ocasiones remite a la lengua con la que una comunidad se identifica aunque no la haya adquirido en el espacio de la primera socialización (Unamuno 2016)

12 ADRI: <mi madras:tra (.) mi madrastra cuando está enojada  
→ 13 ERI: ah::: no entiendo porque:: me  
14 ISA: <tenés madrastra↑ nunca me contaste que tu papá::

En este fragmento, Lorenzo y Adrián ponen en duda que Érica sea hablante de japonés y le piden que hable para demostrarlo (líneas 2, 3 y 4). Ella no responde a la demanda y Adrián, entonces, la desafía asegurando que la lengua que ella entiende no es el japonés sino el guaraní porque la abuela es hablante de esa lengua (línea 5). Lorenzo colabora en la demanda de Adrián afirmando que Érica no sólo entiende sino que también habla guaraní (línea 6). Frente a esta declaración de Lorenzo, ella decide intervenir negando su condición de hablante de guaraní de manera explícita (línea 7). En el siguiente turno de habla, Adrián se autoselecciona nuevamente para relativizar su afirmación (línea 8). Luego, la maestra participa retomando esta categorización de Érica y le pregunta si no habla guaraní. Frente a la postura de la alumna de rechazo a la clasificación que le asignan de hablante bilingüe, Isabella relativiza su afirmación buscando una respuesta positiva (líneas 9 y 11). Sin embargo, Érica continúa negando conocer el guaraní y afirma que no habla esta lengua ni la entiende (línea 13). Este desmentido de la alumna resulta significativo porque en la clase anterior ella había reconocido tener una competencia en esa lengua porque la abuela la retaba en ese idioma.

A lo largo de mi trabajo en la escuela, este rechazo de los alumnos a reconocerse como hablantes activos de otra(s) lengua(s) en las interacciones en clase fue obteniendo sentido. A través de su participación en esta comunidad, los estudiantes notaban las ideologías monolingües que circulaban en la Rivadavia y que estipulaban la pertenencia de los hablantes a grupos diferenciados en relación con las trayectorias lingüísticas que los atravesaban. Paulatinamente, los alumnos parecían reconocer que esas ideas sobre las lenguas iban contribuyendo a un cierto orden de normalidad y, al mismo tiempo, iban haciéndose conscientes del lugar del monolingüismo en las dinámicas de inclusión

y exclusión en las que participaban.

## 7. Las lenguas que hablo y las que entiendo pero no hablo

La norma lingüística que vinculaba el ser-estar en la escuela con cierto monolingüismo operaba también, según fui entendiendo, sobre las competencias lingüísticas que se asignaban los participantes. Esto se puso en evidencia para mí en el juego de las flores, el cual exigía clasificar las lenguas de acuerdo a lo que podían hacer con ellas.

A continuación presento dos tablas en las que recupero las lenguas que completaron en los pétalos rojos —las lenguas que hablan— y verdes —las lenguas que entienden pero no hablan—. En total son ocho flores que armaron los alumnos de 6 ° grado 2014 y 2015 y 1° grado 2015.

### Lenguas que hablo (pétalo rojo)

	1° grado	6° grado	Total
<b>Castellano/Español/ Español latino</b>	2/4	6/13	8/17
<b>Guaraní</b>	2/4	3/13	5/17
<b>Inglés</b>	-	3/13	3/17
<b>Japonés</b>	-	1/13	1/17
<b>Total</b>	4	13	17

### Lenguas que entiendo pero no hablo (pétalo verde)

	1° grado	6° grado	Total
<b>Guaraní</b>	1/3	4/7	5/10
<b>Inglés</b>	-	2/7	2/10
<b>Italiano</b>	-	1/7	1/10

<b>Formosa</b> <sup>31</sup>	1/3	-	1/10
<b>Castellano</b>	1/3	-	1/10
<b>Total</b>	3	7	10

A partir de las lenguas que anotaron en el pétalo rojo —las lenguas que los alumnos hablan— resulta significativa la disminución a menos de la mitad de los estudiantes que se afirman como hablantes de guaraní entre primero y sexto grado. Al mismo tiempo, ese porcentaje que se pierde para el guaraní se redistribuye en el inglés, idioma que en primer grado los alumnos no mencionaron. En consonancia con esta disminución del reconocimiento de los alumnos de sexto grado como hablantes de la lengua guaraní, en el pétalo verde —las lenguas que entiendo pero no hablo— se incrementa la mención del guaraní entre el inicio y el fin de la escuela primaria.

En complemento con los datos que expresa la tabla de las lenguas que hablan, en primer grado 2 de 3 alumnos identifican al castellano y sus variedades provinciales (Formosa) como la lengua que entienden pero no hablan. Respuesta que en sexto grado ya no aparece.

Interpreto este cambio en la cantidad de alumnos que se reconocen como hablantes de otros idiomas durante el transcurrir de la escuela primaria en conexión con las ideologías lingüísticas monolingües que circulan en la institución y que les asignan a las lenguas que no sean el castellano el ámbito privado del hogar y la familia. Propongo interpretar en esta línea la disminución de los alumnos que se reconocen como hablantes de otros idiomas que se produce durante el transcurso de la escolarización primaria y que está acompañado del aumento de los estudiantes que expresan entender pero no hablar.

---

<sup>31</sup> Cuando le pregunté a Zara qué lengua era “Formosa” me dijo que hacía referencia al “español pero de otro tono”.

## **Recapitulación**

En este capítulo me propuse explorar una de las aristas de la norma lingüística que operaba en la Rivadavia, según mi análisis. Como señalé, esta norma está relacionada con cierto orden de sentido que hace “normal” ciertos posicionamientos de los actores y hace comprensibles sus actuaciones sociales.

Exploré, así, las categorizaciones acerca de las lenguas que circulan en la comunidad de la Rivadavia y que, sostengo, establecen fronteras de uso. A partir de mi estudio, interpreto estos límites vinculados a las ideologías lingüísticas que operan en la construcción de los estados nación modernos.

En el contexto de estas divisiones, las fronteras de Argentina instauran una separación entre el espacio interno, principalmente monolingüe castellano, y el espacio externo donde se hablan otras lenguas, como en Paraguay, Bolivia y Brasil.

Sin embargo, la conexión entre las lenguas y los espacios no era unívoca. Los lugares reconocidos como propios y ajenos no estaban separados por una grieta insalvable sino que, entre ambos, se situaban lugares de pasaje en los que convivían rasgos propios y ajenos. De este modo, las provincias del norte del país se pensaban como los márgenes de Argentina —porque allí convive “nuestra lengua” con “otra(s) lengua(s)” de la región— y eran representadas como zonas de transición entre Buenos Aires y los países que se ubican del otro lado de la frontera.

En la Rivadavia, los hablantes con trayectorias lingüísticas plurilingües son ubicados en esos espacios lejanos, ya sea en otras provincias, como Santiago del Estero o Misiones, o en otros países, como Paraguay o Bolivia. Siempre son los de “allá” porque los de “acá” sólo hablan castellano. Esta representación de la comunidad educativa como monolingüe se complementaba con la consideración de los alumnos con trayectorias plurilingües como capaces de comprender pero no de hablar otra(s)

lengua(s) distinta(s) al castellano. Tanto es así que estos estudiantes también se hacían eco de esta categorización y se reconocían como hablantes de otra(s) lengua(s) sólo cuando cruzaban la frontera de Argentina.

De este modo, en el imaginario escolar emergían como relevantes las etiquetas que distinguen entre “lengua materna”, “lengua escolar” y “lengua extranjera” para establecer fronteras y diferencias entre los distintos idiomas que conformaban la comunidad educativa.

A su vez, en el espacio de la metrópoli, estas fronteras entre las lenguas y sus lugares de uso se actualizan en la división entre los ámbitos privado y público. De este modo, el castellano es el idioma habilitado en este territorio para ser usado en la escuela, la que representa el espacio público, en tanto que las otras lenguas son aceptadas sólo en el ámbito privado del hogar y las familias, donde reside su conocimiento y se desarrolla su transmisión.

Al mismo tiempo, durante el transcurrir de la escolaridad, identifiqué un cambio entre los alumnos hablantes de otra(s) lengua(s) de primero y sexto grado en el reconocimiento que hacen acerca de su competencia lingüística en otra(s) lengua(s) distintas al castellano —“hablo” en primer grado / “entiendo pero no hablo” en sexto grado—. Interpreté esta transformación en conexión con las ideas acerca de las lenguas que circulaban dentro de esta comunidad y el espacio que la escuela les daba en su cotidianeidad.

A partir de la identificación del territorio nacional con el uso del castellano, en el contexto de la Rivadavia, ser hablante de esta lengua se convertía en un requisito indispensable, pero no suficiente, para ser considerado por la comunidad como un ciudadano argentino. En este sentido, las categorizaciones que circulaban acerca de los idiomas y sus hablantes cumplían un papel central en el rol que los alumnos ocupaban

dentro de la clase. Tanto es así que cuanto más se acercaban al conocimiento de otras lenguas, más se alejaban de este núcleo constitutivo de la identidad argentina y más se aproximaban hacia el otro polo de categorización dentro de esta comunidad que era el de la “extranjería”: los hablantes de lenguas diferentes al castellano se piensan como “extranjeros”. De este modo, la lengua actuaba como un símbolo de pertenencia grupal y participaba en la reproducción de las jerarquías sociales dentro del espacio escolar.

En este sentido, los estudiantes estratégicamente decidían cuándo tomar la palabra y de qué modo hacerlo como una manera de ir delineando y teniendo un rol activo en la proyección de su propia imagen dentro del grupo. Mediante estas acciones se volvían agentes activos y disputaban las categorizaciones que los otros miembros de la comunidad pretendían asignarles. De esta manera, en el análisis de la participación de estos estudiantes resultó de especial relevancia la consideración de sus biografías, sentimientos y emociones como elementos constitutivos de su “voz” (Bonnin 2019). Por lo tanto, para estudiar las “voces” de los alumnos en las clases fue necesario pensar a estos últimos como individuos pero también como actores sociales. A través de la combinación de ambas dimensiones fue posible abordar las distintas “voces” en sus aspectos individuales y sociales, las que restringen y dan lugar a la creación simultáneamente (Hymes 1972b).

Tanto es así que, en ocasiones, en la Rivadavia los alumnos negaban y discutían las aseveraciones que tanto las maestras como sus compañeros hacían acerca de sus conocimientos de otras lenguas. Esta negación de los estudiantes de su condición de hablantes con trayectorias plurilingües estaba enmarcada en un contexto escolar que se pensaba como monolingüe castellano y que lo expresaba en reiteradas ocasiones.

En el próximo capítulo presentaré otra dimensión de la norma lingüística prestigiosa en la Rivadavia. En particular, estudiaré los estilos participativos que

resultan valorados en las aulas para, luego, poder reconocer e interpretar la posibilidad que tienen los alumnos de tomar la palabra en las clases mediante formas interaccionales que se alejan de las expectativas de esta comunidad.



## **CAPÍTULO 4. Normar la participación: “A vos te pongo excelente porque participaste”**

### **Introducción**

En el capítulo anterior abordé el rol de las categorizaciones de los repertorios lingüísticos y su vínculo con un aspecto de la norma lingüística escolar que los jerarquiza y los distribuye de acuerdo a un orden monolingüe estatal e institucional. En el presente capítulo me enfoco en otra de las aristas de esta norma compartida en la comunidad de la Rivadavia. En especial, estudio el orden interaccional que normativiza la participación escolar, fundamentalmente en el contexto del aula.

Un aspecto de la tesis que abordo en este capítulo consiste en el reconocimiento de que, como en el caso de los repertorios lingüísticos, estas pautas de intervención establecen fronteras entre los alumnos. De este modo, el orden interaccional constituye otro aspecto de la norma lingüística que opera en la distinción de los estudiantes y en su jerarquización.

La categoría de “participación periférica legítima” (Lave y Wenger 1991) permite indagar sobre los vínculos entre pares dentro de la clase e incluir en el análisis variables dinámicas, en las que la identidad de los alumnos es de especial relevancia. En este sentido, entiendo que en la Rivadavia se combinan múltiples variables para el establecimiento de los roles dentro del aula, las que provocan una compleja red de vínculos y posiciones en la comunidad.

En esta organización de la participación en el aula los alumnos van ocupando distintos lugares en relación a un “acá” prestigioso que está representado por los hablantes monolingües del castellano con las pautas interaccionales prestigiosas de esta comunidad. En consecuencia, los alumnos que se alejan de estas normas lingüísticas y participativas son ubicados en los márgenes a partir de su alejamiento de ese “acá”

idealizado y reproducido durante toda la trayectoria escolar. En este entramado de vínculos, sostengo como indispensable reflexionar sobre la esencialización del silencio de algunos alumnos, quienes en la mayor parte de los casos resultan ser estudiantes con repertorios lingüísticos plurilingües y con estilos comunicativos que se alejan de las expectativas de esta comunidad. En este punto, resulta necesario considerar en el estudio de las interacciones que, tanto el habla como el silencio, responden a reglas de cortesía específicas de cada sociedad y que sus sentidos pueden variar mucho de una cultura a otra (Schrader-Kniffki 2007).

Mi punto de partida es que la normatividad lingüística se actualiza en distintos órdenes que incluyen el léxico, la pronunciación, la sintaxis, la prosodia, pero también el volumen de la voz, los usos del silencio y las pautas de interacción que señalan el momento adecuado para que el hablante tome un nuevo turno de habla. Este conocimiento acerca de la participación es compartido y aprehendido en diferentes instancias de socialización. No obstante, el currículum del distrito bonaerense no lo incluye como un aspecto del hablar sobre el que se necesite reflexionar y enseñar en las escuelas.

Sin embargo, el respeto del estudiante a las pautas de participación en clase es importante porque define la posibilidad de que el alumno cumpla con las expectativas de las instituciones educativas. A partir de que el estudiante responda a determinados factores curriculares y de convivencia, obtendrá la posibilidad de convertirse en un “buen alumno” (Alcalá 2006).

En el caso de la Rivadavia, a lo largo de los meses de estar en la escuela, algo se me hacía evidente: que para participar en las clases, los alumnos debían conocer no sólo el código lingüístico sino también otros códigos no verbales que eran parte de las pautas comunicativas dentro de esa comunidad de práctica. De tal modo que, para

conseguir ser participantes legítimos en las clases, no resultaba suficiente que tomaran la voz sino que una condición esencial era hacerlo respetando las pautas interaccionales prestigiosas para este grupo.

De este modo, encontré que la práctica de solapamiento, el volumen de la voz y el uso del silencio resultaban, en este grupo, recursos afiliativos porque colaboraban en la construcción y en el refuerzo del sentido de comunidad (Coulon 2017). Estas convenciones acerca de los patrones de interacción en el aula eran compartidas con el contexto más amplio en el que la escuela se encontraba y, generalmente, no estaban escritas ni eran explicitadas por los hablantes sino que quedaban implícitas en los conocimientos de la Rivadavia (Huertas y Montero 2013).

Estas competencias comunicativas formaban parte de la cotidianeidad de los hablantes, quienes frecuentemente las daban por sentado, y abarcaban cuestiones fundamentales para poder participar, como el tema, el lugar, el momento, los participantes, la manera y las circunstancias de la interacción (Gumperz y Hymes 1972, Hymes 1972b).

### **1. La caja de herramientas de los estudios de la interacción**

En este capítulo, me enfoco en el análisis de la participación de los estudiantes y de las maestras en las clases desde el enfoque de los estudios de la interacción. Para ello, retomo algunas herramientas del análisis de la conversación. En particular, recupero de las perspectivas conversacionales el turno de habla como unidad de análisis.

Los turnos de habla son la base organizativa de toda conversación, dado que una de sus características más reconocible es el intercambio de hablantes (Sacks et al. 1974, Tusón Valls 2002). En la mayoría de los casos, sólo una persona habla a la vez y la transición de un hablante a otro sucede de manera fluida con pocos silencios y cortas

superposiciones (Liddicoat 2007).

Según los analistas de la conversación, estas unidades le permiten al hablante reconocer que un fragmento de habla esté probablemente completo. Además, son “proyectables”; esto significa que los sujetos son capaces de predecir su conclusión con anticipación, a partir del reconocimiento de las “Unidades de construcción del turno” (en adelante, TCU) (Sacks et al. 1974).

Estos autores identifican tres niveles que se complementan para que los participantes puedan predecir una emisión como “posiblemente completa”: el aspecto gramatical, el aspecto entonacional y el aspecto pragmático. De esta manera, distintos rasgos se complementan para indicar la proximidad del fin de una emisión como pueden ser la completitud oracional, a través de frases formulaicas como “eso es todo”, la entonación descendente, pausas, gestos e incluso preguntas dirigidas al interlocutor como estrategia de heteroselección.

Al mismo tiempo, los autores conectan esta proyección con la idea de “lugar apto para la transición”<sup>32</sup> (en adelante, LAT) (Sacks et al. 1974). Esta categoría hace referencia a que ese es un lugar donde el cambio de hablante es una próxima acción que puede suceder.

Tanto la proyección como los LAT son importantes para la organización de la conversación y son, además, culturalmente dependientes (Gumperz y Hymes 1972). Esto se explica porque necesitan de un conocimiento que descansa sobre expectativas basadas en la experiencia de lo que se considera una actuación “normal” en un contexto social determinado (Tusón Valls 1997). Es decir, son parte de las competencias desarrolladas, en gran medida, a partir de la socialización lingüística (Saville-Troike 2005).

---

<sup>32</sup> Traducción del inglés de “Transition relevance places” (TRP).

Liddicoat (2007) encuentra que los hablantes esperan reconocer el momento en el que el turno del otro hablante esté posiblemente completo. Esta proyección resulta fundamental porque ellos no aguardan hasta escuchar la conclusión real, lo que podría, en ciertos contextos, ser interpretado como una respuesta retrasada o ausente. De este modo, los hablantes se orientan hacia una posible finalización del turno de su interlocutor. Esta disposición produce una transición sin pausas en las conversaciones.

A su vez, cada hablante que comienza a hablar tiene derecho a producir sólo un TCU posiblemente completo. En consecuencia, los participantes de la conversación negocian interaccionalmente quién será el ganador del siguiente TCU. En estos contextos, el solapamiento entre los participantes no será escuchado como una interrupción.

## **2. La *participación activa* en la Rivadavia**

Esta metodología de estudio de los registros de las clases me permitió identificar que la estructura de participación recurrente en las aulas de la Rivadavia se caracterizaba por una distribución plural de los turnos (Rampton 2006). Los alumnos tomaban la palabra sin pedir el momento para participar, no levantaban la mano ni preguntaban.

A su vez, en primer grado, tenía la particularidad de conformarse por respuestas corales de los alumnos; es decir, por respuestas articuladas al unísono. Estas intervenciones podían comprenderse como producto de estructuras prototípicas de participación conocidas por todos, las que les permitían coincidir en respuestas y tiempos de manera tal de producir turnos simultáneos.

A partir de estos rasgos espontáneos, la dinámica interaccional en las clases de la Rivadavia se caracteriza por un predominio de la autoselección de los estudiantes como estrategia para tomar la palabra. En este aspecto, las estructuras de participación más

comunes en las clases de esta comunidad se alejan de las clásicas interacciones que se describían en el contexto del aula (Philips 1972, 1983 en Duranti 2000). Estos estudios planteaban que la maestra es quien mantiene la prerrogativa de hablar en cualquier momento y a cualquier persona, desde cualquier lugar del aula y en cualquier volumen o tono de voz (Cazden 1991). A diferencia de los alumnos, quienes tienen que esperar a ser designados por la docente para participar en las clases.

La estructura canónica “inicio de la maestra → respuesta del alumno → evaluación de la maestra” (IRE) que identificaron los estudios clásicos en las interacciones en el aula (Sinclair y Coulthard 1975; Mehan 1979, 1985; Cazden 1985), son recurrentes en las secuencias de lectoescritura colectivas en el pizarrón en primer grado. Sin embargo, en sexto grado, esta dinámica ya no forma parte del orden interaccional de la clase.

Los planteos de Rampton (2006) resultan fundamentales para interpretar este cambio de las dinámicas interaccionales durante el transcurso de la escolarización en la Rivadavia. A partir de las teorías del aprendizaje centradas en el niño que se desarrollaron en las décadas de 1960 y 1970, el autor problematiza la conservación del estilo pedagógico tradicional de las maestras en las aulas urbanas contemporáneas. Este consiste en que las docentes tienen la prerrogativa de tomar la palabra y dirigirse al grupo completo durante periodos de tiempo extensos. A través de un estudio empírico en dos escuelas de Londres, Rampton encuentra en una de ellas que ya no se observa la estructura discursiva tradicional. En cambio, identifica un descentramiento de la autoridad docente y una participación más plural, en la que tanto docentes como alumnos tienen un rol activo.

El autor interpreta este cambio de los patrones interaccionales en las clases —que también fue constatado por otros estudios en escuelas de diferentes países

(Gutierrez, Rymes y Larson 1995; Lee 1996; Candela 1999; Kamberellis 2000, 2001)— como consecuencia de la influencia del extendido fenómeno de la “conversacionalización del discurso público” (Fairclough 1992, 1995). Tanto es así que la difusión del estilo interaccional personal del ámbito privado hacia la esfera pública transformó el discurso profesional, público, educativo y de los medios, entre otros. Rampton (2006) entiende que estas nuevas discursividades resultan fundamentales en el desarrollo del nuevo orden interaccional que emerge en las aulas.

El caso particular de la comunidad de la Rivadavia también puede interpretarse dentro de este contexto más amplio de la “conversacionalización del discurso escolar”, aunque con sus especificidades propias. En este sentido, si bien los turnos de habla no eran preasignados por las maestras, las pautas interaccionales establecían un orden no marcado, una cierta expectativa de cómo “deberían” suceder. A lo largo de mi trabajo de campo, fui entendiendo que este orden no marcado podía vincularse a la idea de *participación activa* de todos los estudiantes, y también de sus familias. Esto era así porque, en la Rivadavia, entendían la toma de la palabra como un recurso igualitario que les permite a los individuos el acceso y la defensa de sus derechos como ciudadanos. Por lo tanto, las maestras y los directivos interpretaban el silencio de los alumnos y las familias migrantes como un “problema” a resolver. Su preocupación última era la inclusión de los estudiantes en la escuela, la que se sostenía sobre el principio democrático del acceso igualitario a la educación.

En este sentido, la competencia comunicativa prestigiosa en la Rivadavia era la *participación activa*. En primer grado, la docente la enseñaba mediante la participación coral y, luego, en sexto grado, continuaba preservándola a través de su intervención como mediadora cuando los alumnos la transgredían y se apropiaban de sucesivos turnos, sin permitir que los restantes compañeros participaran en la clase.

Según pude observar, desde el inicio de la escolaridad, la *participación activa* en las clases era un requisito indispensable para que los estudiantes cumplieran con las expectativas de las maestras y pudieran convertirse en “buenos alumnos”. Es más, la participación en clase era una variable que podía mejorar la calificación que los estudiantes obtenían. De esta manera, tomar la palabra en el aula durante las interacciones se constituía en la Rivadavia en un recurso que tenía un valor “de transacción” dentro de esta comunidad de práctica. Incluso, podía darse el caso de que alguien resolviera mal una actividad, pero fuera evaluado positivamente si contribuía verbalmente durante el desarrollo grupal.

En primer grado, este patrón interaccional compartido era explicitado por la maestra, quien era la responsable de señalar las transgresiones. Sin embargo, en sexto grado, la docente ocupaba este rol junto con los alumnos, quienes eran los principales monitores de la participación “adecuada”. Durante mis colaboraciones en las clases de sexto, pude notar que Isabella, la maestra, intervenía, en la mayor parte de las ocasiones, para gestionar la disputa y la censura de los alumnos frente a las transgresiones de sus compañeros y para habilitar la *participación activa* de todos los estudiantes.

El trabajo etnográfico en la Rivadavia me permitió comprender que la normalización de la participación en el aula implicaba, por lo menos, tres objetos interrelacionados: cuerpo – mirada – palabra/voz<sup>33</sup>. A continuación, analizo estos tres objetos así como el modo en que se conectan en la interacción en el aula.

En primer lugar, recupero las diferencias entre ambos grados a partir de su ubicación en el nivel primario. A partir de esta posición distante de ambos grados,

---

<sup>33</sup> En primer grado hablo de “palabra” y no de “voz” (Blommaert et al. 2005) porque en este nivel la participación era colectiva y no pude identificar que en las interacciones en clase el objetivo pedagógico fuera el desarrollo de los alumnos de una voz individual, que transmitiera la identidad de cada uno, como sí se convertía en el propósito educativo de Isabella, la maestra de sexto grado.

analizo las distintas pautas que se encargan de homogeneizar y denomino *normas para estar* en el aula, a las de primer grado, y *normas para ser* en el aula, a las de sexto grado. Luego, abordo la dimensión corporal en las clases de primero y sexto grado. A continuación, analizo la normalización de la mirada y su importancia en la dinámica interaccional. Por último, estudio el sistema de toma de turnos y señalo continuidades y diferencias entre la participación en primero y sexto grado.

### **3. Primero y sexto grado: los extremos del nivel primario**

En la provincia de Buenos Aires, ambos grados representan, respectivamente, el inicio y el fin del nivel primario. En la Rivadavia, los actores escolares entienden que ambos comparten un rol fronterizo con respecto a otros niveles educativos: primer grado con la educación inicial que lo antecede y sexto grado con la educación secundaria que lo continúa (ver capítulo 2, apartado 4.1). Sin embargo, fruto de estar ubicados en los extremos del nivel primario, ambos niveles presentan sus dinámicas interaccionales específicas.

En el caso de primer grado, este es el momento de ingreso a la escuela primaria y de transición con el nivel inicial. Rosemberg y Borzone (2004) realizaron un estudio de los intercambios verbales en las aulas que incluyó grupos de la escuela infantil y de 1° y 3° grado de escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires<sup>34</sup>. En esta investigación analizaron la estructura interaccional de las situaciones de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de evaluar continuidades y rupturas entre ambos niveles.

Las autoras sostienen que, en la escuela primaria, los alumnos incorporan una nueva dinámica de participación e interacción con sus pares, docentes y el conocimiento. En este sentido, identifican cambios en el tipo de emisiones de los

---

<sup>34</sup> Este estudio no registra la variable sociocultural como significativa y señala que todos los niños hablaban el castellano como lengua materna y eran mayoritariamente de nacionalidad argentina.

estudiantes que, suponen, pueden vincularse a las diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje entre el nivel inicial y primario. Rosemberg y Borzone señalan que, en ambos espacios, las maestras emplean el formato iniciación - respuesta - movimiento complementario. A su vez, entienden que las diferencias que registran en las intervenciones de los alumnos pueden estar originadas en los distintos contextos en los que estas secuencias se producen. Las autoras interpretan que el nivel inicial se caracteriza por propuestas donde los alumnos se vinculan con los nuevos aprendizajes mediante el juego y la experimentación sensorial, principalmente, y que las maestras posiblemente utilizan la estructura tripartita como estrategia para construir un discurso en colaboración con los niños. En cambio, en el nivel primario, la toma de la palabra tendría normas diferentes a las de la etapa anterior y las maestras emplearían el formato de iniciación - respuesta - movimiento complementario únicamente como un mecanismo de transmisión de información hacia los alumnos.

Esta separación entre los niveles también era reconocida por Josefina, la maestra de primer grado con quien trabajé en la Rivadavia. Durante nuestras conversaciones, en diversos momentos ella hizo hincapié en la adquisición de los alumnos de las nuevas pautas de comportamiento para comunicarse en clase —tanto individual como colectivamente— durante el primer trayecto del año.

En el transcurso de la etapa que Josefina llamaba “de adaptación”, según pude observar, todas estas pautas interaccionales eran enseñadas por la maestra, muchas veces de manera explícita. Esto diferenciaba mucho el espacio de primer grado del de sexto grado, en el cual se suponía que dichas reglas ya estaban completamente internalizadas.

#### **4. *Aprender a estar y aprender a ser en el aula***

En la Rivadavia, en primer grado, las pautas de participación en clase abarcaban

diversas estipulaciones acerca del *estar* en el aula. En reiteradas ocasiones, Josefina señalaba patrones de conducta que comprendían desde el lugar que debía ocupar el cuerpo del alumno y la forma en que debía hacerlo, hasta la zona donde dirigir la mirada y los momentos adecuados para participar, ya sea tomando la palabra o mediante la escritura en sus cuadernos. De esta manera, la maestra enseñaba las prácticas de interacción rutinarias en el espacio del aula de manera explícita y los alumnos parecían internalizarlas a partir de sucesivas correcciones y recordatorios.

La pauta era “estar sentados” y en silencio, lo que conllevaba una recompensa para quienes cumplieran la norma y una sanción para los que circularan por el aula. A su vez, la pauta establecía no sólo el acto de sentarse sino que también indicaba la manera de hacerlo: disponiendo el cuerpo de frente a la maestra. De este modo, el alumno podía estar “bien” sentado o “mal” sentado; la norma sólo era respetada por los estudiantes en el primero de los casos. La ubicación del cuerpo en un lugar determinado era parte de *saber estar* en el aula y Josefina lo ubicaba, en múltiples ocasiones, dentro de los requisitos pedagógicos que permitían que el proceso de enseñanza se concretara de manera exitosa: para conseguir este objetivo los alumnos debían estar sentados en su banco, en silencio y mirando al frente.

Esta regulación sobre los cuerpos también incluía el lugar hacia el que el cuerpo debía disponerse para que habilitara la normalización de la mirada de los alumnos. La interacción en clase establecía patrones vinculados con la dirección de los ojos como requisito corporal para que el estudiante pudiera prestar atención y participar en la clase. La ubicación del cuerpo y la mirada del alumno, entonces, parecían indicar a Josefina si un alumno o alumna estaba atento o desatento a las explicaciones.

Durante el trabajo de campo en las clases de sexto grado, fue interesante observar que el respeto por las pautas de participación ya no era solo asunto exclusivo

de las maestras. En muchas ocasiones, eran los mismos alumnos quienes se encargaban de señalar y censurar a los compañeros que las transgredían. De este modo, los patrones de interacción en este contexto no sólo se manifestaban a través de la voz de la docente sino también y, principalmente, por medio de la puesta en evidencia que los mismos estudiantes realizaban de los compañeros que se alejaban de las reglas de participación y comunicación. Tanto es así que los alumnos parecían cumplir el *rol de censores* de los órdenes normativos específicos de la clase.

Al llegar a sexto grado, los alumnos ya habían internalizado en su rutina la manera de *estar* en el aula y se encontraban en un momento de pasaje crucial en el que la construcción de su propia subjetividad comenzaba a demandarles adaptaciones a una norma que estipulaba la manera de *ser* en el aula, la que en muchos casos les resultaba ajena.

## **5. El cuerpo en las clases**

En este apartado abordaré el análisis de distintos fragmentos en los que las maestras regulaban la posición en la que los cuerpos de los alumnos debían *estar* en el aula. La enseñanza de estas pautas comenzaba en primer grado mediante la explicitación y la reiteración en sucesivas ocasiones de esta norma. De esta manera, al llegar a sexto grado, los estudiantes ya habían internalizado esta forma de *estar* en la escuela.

A continuación presento un fragmento con la transcripción de una secuencia que tuvo lugar durante la “Maratón de lectura” que se realizó en el mes de septiembre del año 2016. Este evento era una actividad institucional que organizaban todos los años con el objeto de promover la lectura. La jornada estaba dirigida tanto a los estudiantes como a sus familias. En el año 2016 participé acompañando a primero y sexto grado, que fueron agrupados juntos por decisión de las maestras.

En la siguiente secuencia, las docentes de ambos grados, Carla y Clarisa, estaban por presentar la actividad que iban a realizar. Para ello, la maestra de primer grado, Carla, les había pedido a los alumnos que se ubicaran en el centro del salón, donde habían colocado una alfombra y almohadones, para así dejarles libres a los padres las sillas y mesas que habían agrupado junto a un costado del aula para que pudieran “matear”. Los alumnos de primer grado se habían ubicado directamente en el piso, usando los almohadones, pero a los alumnos de sexto las maestras tuvieron que insistirles en repetidas ocasiones porque estaban reacios a sentarse en el suelo:

### **Fragmento 1 – Maratón de lectura**

- 1 A1: (nadie se quiere sentar en la alfombra↓)
- 2 CARLA: pueden sentarse en la alfo:mbra!
- 3 A2: cómo?
- 4 CARLA: siéntense en la alfombra porque para eso lo pusimos también↓ (.) esa↑
- 5 (1)
- 6 CARLA: siéntense cómodos! que estén cómodos↓
- 7 (2)
- 8 CLARI: delen chicos↓ siéntense en la alfombra↓
- 9 CARLA: dale↓
- 10 CLARI: vamos↓
- 11 (5)
- 12 CARLA: son↑ mirá↓ cuántos a- cuántos años tiene sexto? do:ce! parecen viejos de
- 13 sete:nta viejo!
- 14 ((risas))
- 15 Av: eh::!
- 16 CARLA: parecen viejos de sete:nta! cla:ro:!
- 17 CLARI: (inent.) estos pi:bes!
- 18 (1)
- 19 CLARI: dónde está la juventud? los pibes bue
- 20 CARLA: sí↓
- 21 (1)
- 22 CARLA: parecen vejez más que:↑ que juventud tenemos↓

En el fragmento anterior, un alumno de sexto grado (A1) interviene para explicitar su rechazo a la regulación del lugar en el que tenían que ubicar sus cuerpos erigiéndose como portavoz del grupo: “nadie quiere sentarse en la alfombra” (línea 1). De esta manera, la maestra, que en un principio les había dado la opción de ubicarse sobre la alfombra (línea 2), luego decide prescribir de manera directa dónde tienen que sentarse

en sucesivos turnos (líneas 4, 8, 9 y 10). Los estudiantes responden al mandato de acomodarse sobre la alfombra, pero lo hacen sin sentirse cómodos con esa ubicación (línea 6). Las maestras interpretan este rechazo e incomodidad a sentarse en el piso como una reacción esperable entre personas de edad avanzada (líneas 12, 16, 19 y 22), quienes tienen limitaciones corporales para preferir sentarse en las sillas.

Sin embargo, a pesar de que los estudiantes de sexto grado no cuentan con esas restricciones físicas, en cuanto tienen la ocasión de ubicarse nuevamente en las sillas las eligen para completar la actividad que les habían dado de realizar un dibujo. Al contrario de los alumnos de primero, quienes deciden continuar acostados en el suelo mientras completan la consigna. A continuación muestro esta disposición diferenciada que ambos grados tienen en la misma aula:



**Imagen 1:** A la izquierda, alumnos de primer grado. A la derecha, alumnos de sexto grado

Para interpretar esta reticencia de los alumnos de sexto grado a ubicarse en las alfombras que las maestras habían dispuesto en el piso del aula, puede servir incorporar en el análisis las pautas corporales que establecen la manera de *estar* en la clase de los cuerpos de los estudiantes. Esta norma limita la circulación de los alumnos por la sala y exige que se ubiquen sentados en las sillas. Estas pautas de participación se enseñan en primer grado y en sexto ya están internalizadas, como muestra la Imagen 1.

## 5.1. El cuerpo en primer grado

A lo largo de las jornadas de trabajo, los alumnos de primer grado se ubicaban en torno a mesas compartidas. Sin embargo, la regla que la maestra les señalaba era la de “estar sentados” y en silencio. Esta pauta conllevaba recompensas para quienes la cumplieran y sanciones para quienes circularan por el aula:

### Fragmento 2 – Primer grado

1 JON: se: no [quiero pintar!]  
2 JOSE: [vos no vas a pintar] este?  
3 LOREN: no:↓  
4 JOSE: por qué?  
5 LOREN: es pa- es para mirar!  
→ 6 JOSE: bueno↓ andá a sentarte a mirar↓  
7 (1)  
→ 8 JOSE: no estés caminando↓  
9 (1)  
10 JOSE: miren que el que no está pintando↑ el que no quiere pinta:r↑ (.) se queda sentado y  
11 calladito↓ así cuando toca el timbre la seño dice sale primero ta:l ta:l↑

En el fragmento anterior, la maestra (JOSE) explicita la norma (líneas 6 y 8) y la vincula con una recompensa para el que la cumpla: “salir primero al recreo” (línea 11). De este modo, Josefina intenta que los alumnos incorporen esta manera de *estar* en el aula a partir de reconocer que, cuando cumplen con las pautas, consiguen lo que más les gusta antes: el momento del recreo. De lo contrario, si continúan circulando por las mesas y por la sala ya no obtienen una recompensa sino, a la inversa, un castigo: no consiguen el sticker de la carita feliz en el cuaderno cuando la maestra les corrige la actividad o no salen al recreo.

Al mismo tiempo, esta regulación del cuerpo vinculada a la participación en las aulas establecía no sólo el acto de sentarse sino que también condicionaba la manera de hacerlo. De este modo, el alumno podía estar “bien” sentado o “mal” sentado. En algunas ocasiones, la maestra lo explicitaba, como en el extracto anterior (Fragmento 2: líneas 10 y 11) y como en el caso que presento a continuación:

### Fragmento 3 – Primer grado

- 1 JOSE: este también↓ (.) hoy↓ cuando venga el pa:dre↓ tengo flor de: (.) cuaderno escrito  
→ 2 para mostrarle así que mejor sentate bien↓ (.) sentate bien (.) [sentate bien]  
→ 3 A1: [no es una playa]  
4 (1)  
5 JOSE: dale↓  
→ 6 LOREN: no es la playa  
→ 7 A1: no es una playa!  
→ 8 A2: no es una cama!  
9 JOSE: primero↑ (.) primero↑ recuerden todos eh! porque yo no estoy nada loca↓ primero  
10 qué estaba haciendo que le hice borrar↓  
11 (1)  
12 A1: escribiendo la mesa  
13 JOSE: o sea↓ al principio de↑ de año↓ de qué hablamos de las cosas del aula? qué hay  
que 14 hacer?  
15 A3: falta que nos quedemos tranquilos en la↑ en↑  
16 CAMI: se:↑  
17 A2: sentarnos en las sillas↓

En el fragmento anterior, Josefina le recuerda a Carlos la norma de “estar bien sentado” como estrategia para contrarrestar las consecuencias negativas por la transgresión de otras reglas que ya hizo en la clase (líneas 1, 2, 9, 10 y 12). Esta normalización de la manera de *estar* del cuerpo es específica del aula escolar y se distingue de otros espacios como son la playa o la habitación, donde se permite una postura del cuerpo más desgarbada y personal (líneas 3, 6, 7 y 8). En el fragmento anterior no sólo es la maestra quien les enseña la manera de *estar* en el aula, y se las recuerda en reiteradas ocasiones, sino que también los compañeros de curso colaboran señalando la transgresión de la postura a las expectativas del marco escolar (líneas 3, 6, 7 y 8).

La relación entre participación y posición corporal era algo importante en la Rivadavia. Para las docentes, incluso, el cumplimiento de estas pautas vinculadas al cuerpo era considerado parte de requisitos pedagógicos indispensables para llevar adelante el trabajo en clase y para que los alumnos cumplieran con la actividad más fácilmente, lo que resultaba en un mayor rendimiento escolar. En el siguiente fragmento, Josefina relaciona la posición corporal del alumno mientras resuelve una actividad con el resultado que va a obtener:

#### Fragmento 4 – Primer grado

- 1 JOSE: qué es lo que necesitás↑ que no te podés sentar bien en el banco:↑  
2 JON: da:me:[lo:↑]  
3 JOSE: [sentate] bien! (.) da:le↓  
4 (1)  
5 JOSE: sentate bien↓  
6 LOREN?: (así:) seño:?  
7 (1)  
→ 8 JOSE: bie:n↓ (.) si yo no estoy bien sentado↑ todo me sale desproli:jo  
9 (1)  
10 JON?: (inent.) desproli:jo:↑  
11 JOSE: ahí estás proli:jo↓ sí↓

La maestra le explica a Jonás (JON) que la postura del cuerpo está vinculada con la manera en la que realizará la actividad: de manera prolija o desprolija. En el fragmento anterior, Josefina le explicita al alumno esta motivación pedagógica (línea 8) porque, aunque en sucesivas ocasiones le reitera la regulación corporal, Jonás no hace caso a la pauta de estar bien sentado (líneas 1, 3, 5 y 8). Ante el argumento pedagógico, el estudiante cumple el pedido de la maestra, quien le da el visto bueno mediante una hipálage (línea 11) que traslada la manera en la que realizará la actividad a su postura corporal.

El trabajo etnográfico y el análisis de la interacción me permitieron entender, así, el sentido de “estar bien sentado” en el aula y su vínculo con las pautas de participación legítimas en la Rivadavia. Este concepto “nativo” tenía, no obstante, más de un sentido: era estar sentado tranquilo y en silencio en la silla, preferentemente en el banco en el que el alumno se había ubicado al comienzo de la mañana porque era donde tenía sus útiles para poder completar las actividades. Para eso, la silla debía estar ubicada frente a la mesa y de frente a la maestra, para poder mirarla durante la explicación. Esta es la posición que la docente consideraba necesaria para que todos los alumnos pudieran prestarle atención mientras les hablaba.

Cuando los estudiantes no respetaban la manera de *estar* en las clases, su imagen frente a la maestra se veía perjudicada:

## Fragmento 5 – Primer grado

- 1 JOSE: hay gente que no pintó los dibujitos del cuaderno eh↑  
2 CAR: yo sí  
3 LOREN: eh no!  
4 (2)  
5 LOREN: yo no!  
6 (6)  
7 YO: muy bien↓  
8 (2)  
9 LOREN: mirá [seño↓]  
→ 10 JOSE: [lástima] que es tan revoltoso:!  
11 LOREN: mirá seño:!! soy más (inent.)

En el fragmento anterior, Josefina señala de manera general que algunos alumnos no cumplieron con la actividad que les dio: pintar los dibujos del cuaderno (línea 1). Mediante el colectivo “gente”, la maestra les propone a los estudiantes que participen de manera activa en su propia evaluación. De este modo, a partir de que se autoidentifiquen o no, en función del cumplimiento de la consigna, los ubica como responsables de reconocerse como destinatarios del llamado de atención (línea 1).

En el caso de Carlos, él se autoselecciona para rechazar su inclusión en el grupo de los alumnos incumplidores, expresando que él ya realizó la consigna completa (línea 2). Sin embargo, a continuación, Lorenzo se autoselecciona para reconocerse como destinatario del colectivo “gente”. De esta manera se distingue de Carlos y acepta la llamada de atención de la maestra (líneas 3 y 5). Luego, Josefina se dirige a mí para valorar el cumplimiento de la actividad de Carlos, aunque resalta su alejamiento de las pautas de comportamiento en el aula. Esta manera de estar “revoltosa” (línea 10) funciona en la valoración del desempeño del estudiante, aunque permanece escindida de su disposición y cumplimiento “curricular”. El inicio de la línea 10 mediante el sustantivo “lástima” le permite a Josefina transmitir su disgusto con el comportamiento de Carlos en el aula, a pesar de ser un alumno que participa en clase y cumple con las disposiciones curriculares.

Los fragmentos anteriores permiten reconocer el funcionamiento de las pautas

de comportamiento en el aula de primer grado. Estas normas también comprenden la manera de ubicarse de los alumnos en la sala: sentados en su banco, en silencio y mirando al frente.

## 5.2. El cuerpo en sexto grado

Esta regulación de los cuerpos de los alumnos para participar en las clases tiene lugar durante toda la escolaridad. De este modo, cuando los estudiantes llegan a sexto grado ya están acostumbrados y prefieren esta posición, como sucedía en el Fragmento 1 y en la Imagen 1. Los alumnos de ese nivel ya habían internalizado en su rutina la manera de *estar* en el aula y las maestras reconocían esa adaptación.

La siguiente secuencia ilustra esa apropiación de los estudiantes de las pautas corporales. La misma tuvo lugar al final de la clase y, en ella, Isabella hace explícita la transformación del cuerpo de Adrián entre la manera de *estar* en el aula de cuarto y sexto grado (línea 5):

### Fragmento 6 – Sexto grado

- 1 ISA: es muy conversador adrián como verás
- 2 (2)
- 3 ISA: a él le gusta mucho conversar
- 4 YO: sí::
- 5 ISA: está tranqui eh pero vos no sabés lo que es (.) en cuarto cómo lo tuve que iba
- 6 caminando por toda el aula (.) no podía estar quieto (.) era así de conversador pero no
- 7 podía estar quieto un minuto sentado s
- 8 (1)
- 9 ISA: era una polvori:ta

En las líneas 5, 6, 7 y 9 la maestra reconoce la transformación corporal de Adrián, quien en sexto grado ya permanece sentado. Sin embargo, también en este nivel, la docente debe intervenir para indicarles a los alumnos la transgresión de la norma corporal, como se observa a continuación:

### Fragmento 7 – Sexto grado

- 1 ISA: sientensé (.) y [escuchen a la profesora]
- 2 YO: [cómo po y los abuelos?] (.) dónde están? (.) dónde estarían?

3 ADRI: los abue:los estarían acá  
 4 (1)  
 5 ADRI: (inent.) acá  
 6 (1)  
 7 YO: ah:: muy bien↓ bueno ven?  
 8 ISA: a ver!  
 9 YO: eso se↑  
 → 10 ISA: lorenzo↑ [(.) sentate]  
 YO: [entienden? la idea que] dio él del árbol?  
 11 (1)  
 12 YO: genealógico  
 13 (1)  
 → 14 ISA: lore:nzo! me voy a enojar! sentate!

En este fragmento, Isabella les recuerda a los alumnos la norma corporal (línea 1), que todos cumplen menos Lorenzo, a quien luego de unos segundos le repite que tiene que sentarse (línea 10). A pesar de la reiteración de la maestra, Lorenzo continúa circulando por el aula, lo que da lugar a que Isabella introduzca entonces una nueva llamada de atención que complementa con la mención del posible resultado que provocará su insistencia en transgredir la regla (línea 14). En este caso, Isabella ya no argumenta refiriendo a los motivos pedagógicos para que se siente en la silla, como hace Josefina en primer grado (Fragmento 4), sino que hace foco en la responsabilidad de Lorenzo y en las consecuencias negativas de su desobediencia.

## **6. La mirada en las clases**

### **6.1. La mirada en primer grado**

Otra de las cuestiones relativas a la participación que era regulada en las aulas se refería a la mirada. El control del cuerpo implicaba también un control sobre su disposición en el espacio: de frente a la maestra. Esta posición parecía ser un requisito pedagógico para que la docente lograra estandarizar la mirada de los alumnos. En el siguiente fragmento, la maestra pone en práctica la exigencia de que el alumno se disponga hacia el frente:

## Fragmento 8 – Primer grado

→ 1 JOSE: mirá! mirame! mirame! (.) do:r↑ m::i:r↓ m::[ir↓] m::ir↓ m::↑  
2 CAR: [la i!]  
3 (1)  
4 JOSE: cuál es?  
5 VALEN?: la o!  
6 (2)  
7 JOSE: no escribas lo otro!  
8 (1)  
9 JOSE: m:↓ m:↓ (.) cuál es esa? m:?  
10 (1)  
11 JOSE: m::↑  
12 ALE: mamá↑  
13 JOSE: e:sa! cuál es?  
14 (2)  
15 ALE: la eme↓  
16 JOSE: la eme↓

En la línea 1, Josefina refuerza el contacto de la mirada con Carlos para que el alumno reconozca la letra mediante el sonido y la posición de los labios. Con este fin, la maestra alarga el sonido de la “m” en la sílaba final para remarcarlo en tres oportunidades sucesivas (línea 1, 9 y 11). En el primer intento (línea 2), Carlos solo reconoce la vocal que le sigue a la “m”. Entonces, Josefina repite nuevamente la sílaba y, finalmente, pronuncia sólo el sonido de la “m” (línea 1). Luego de la ausencia de respuesta de Carlos y sus compañeros, indicada por el silencio de la línea 3, la maestra toma el turno nuevamente y les pregunta de manera explícita por la letra que había pronunciado de manera destacada (línea 4). En este caso, Valentín se autoselecciona pero da una respuesta errónea (línea 5). Josefina continúa, entonces, pronunciando el sonido de la letra que intenta que reconozcan (línea 9), les pregunta qué letra es y, como ningún alumno se autoselecciona para participar (línea 10), vuelve a repetir el sonido con tono ascendente (línea 11). Acto seguido, Alelí responde identificando una palabra que comienza con ese mismo sonido (línea 12). La maestra retoma su respuesta señalando que es correcta su asociación y repregunta por el nombre de la letra con la que comienza esa palabra (línea 13). Alelí se toma unos segundos para identificarla (línea 15) y

Josefina señala su acierto repitiendo la letra con tono descendente.

El fragmento anterior representa los modos en que Josefina enseñaba a escribir en primer grado: pronunciando cada sonido en repetidas ocasiones, esperando a que los alumnos reconocieran la letra y, recién entonces, escribiéndola en el pizarrón. Esta secuencia resulta significativa porque presenta el vínculo que la maestra establecía entre la exigencia de que los alumnos estuvieran sentados en su banco mirando hacia donde ella se encontraba y los motivos pedagógicos de esta posición para completar las actividades de alfabetización que les proponía.

En el siguiente fragmento, Josefina les plantea nuevamente que este requisito es una necesidad didáctica (línea 1) que redundaba en beneficio de todos (línea 3):

### **Fragmento 9 – Primer grado**

- 1 JOSE: ahora necesito que te sientes en el lugar y que me mires a mí↓
- 2 (1)
- 3 JOSE: de espalda no podemos trabajar↓
- 4 (2)
- 5 JOSE: si::↑ qué les pare:ce?
- 6 (1)
- 7 JOSE: qué te parece? eh↑
- 8 (1)
- 9 JOSE: de ir a tu lugar↓

Josefina le solicita individualmente a Camilo que se ubique en su asiento y argumenta su demanda en una cuestión didáctica que repercute en el funcionamiento del grupo. De este modo, la maestra intenta obtener un consenso acerca de la manera de disponer el cuerpo en el aula y se dirige a todo el grado, consultándoles qué les parece este pedido de que se ubiquen en sus sillas mirando hacia donde ella se encuentra para poder avanzar con las actividades (líneas 3 y 5). Luego, selecciona nuevamente a Camilo como su destinatario y le reitera la petición para que se ubique en su lugar y así continuar con la clase, en esta ocasión por medio de una pregunta atenuadora (líneas 7 y 9).

Este vínculo estrecho entre la mirada y la actividad pedagógica también aparecía en la maestra integradora que participaba de las clases de primer grado, Alicia, y la maestra practicante, Daniela. Durante las clases que compartimos, ambas exigían que los alumnos sostuvieran la mirada dirigida a ellas cuando les enseñaban pautas relacionadas con los vínculos entre compañeros. Según conversamos, para ellas esta estrategia les aseguraba la escucha atenta de la presentación de las consignas y de las pautas de comportamiento que les estaban enseñando.

## 6.2. La mirada en sexto grado

Esta regulación del cuerpo y la mirada también pude observarla en sexto grado. Isabella en diversas situaciones ordenaba la disposición de los alumnos y controlaba que el alumno dirigiera su mirada hacia el frente, como muestra el siguiente extracto:

### Fragmento 10 – Sexto grado

- 1 ISA: disculpame (.) sacá esto↑
- 2 (1)
- 3 poné la carpeta acá
- 4 (1)
- 5 ponete de frente al pizarrón↑
- 6 (2)
- 7 y póngase a trabajar (.) un petiso orejudo qué lindo

En este fragmento, la maestra le exige a Lorenzo que adopte la disposición corporal que es la pauta para *estar* en el aula y requisito para que el alumno complete las actividades con toda la atención. En este sentido, Isabella también comparte esta percepción de que el alumno cumple con la regulación del comportamiento y la atención cuando está sentado frente al banco, mirando hacia el pizarrón (línea 5) y solo con el material con el que están trabajando en ese momento sobre la mesa (líneas 1 y 3).

Por lo tanto, la reglamentación de la mirada de los alumnos en las clases estaría vinculada en forma estrecha a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a las estrategias de las maestras para sostener la atención de los estudiantes. A su vez, esta pauta visual

originaría la regulación del cuerpo que desarrollé en el apartado anterior y que demandaba a los alumnos disponerse de frente a la maestra.

## **7. El sistema de toma de turnos**

### **7.1. Primer grado: la participación coral**

Mi participación en las clases de primer grado se inició en el mes de abril y terminó a fines de julio, es decir que transcurrió en la primera parte del año hasta el receso invernal. En esta etapa, la maestra abordaba el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura de manera grupal. A lo largo de las sucesivas clases utilizaba estructuras prototípicas de participación en el aula que, cuando llegó el mes de julio, los alumnos ya habían incorporado.

En este nivel, la participación estaba condicionada particularmente por las actividades de alfabetización que la maestra les proponía. Estas exigían, por parte de los estudiantes, que internalizaran determinadas prácticas y estructuras de participación colectivas para, luego, poder independizarse y realizarlas de forma autónoma.

Dado que en este nivel los alumnos se iniciaban en la lectoescritura, la participación en el aula tenía particularidades específicas que la distinguían de la de sexto grado. En este último, la maestra sí intentaba que la interacción se desarrollara cercana a la pauta de un hablante por vez.

La secuencia típica de escritura en primer grado se iniciaba con la propuesta de la maestra a los alumnos de anotar una palabra en el pizarrón. Para eso, Josefina esperaba a que los alumnos identificaran las letras que la componían y se las nombraran una a una para recién entonces escribirlas. Esta práctica incorporaba a todos los alumnos simultáneamente, quienes tenían la posibilidad de autoseleccionarse para responder las preguntas que Josefina les iba haciendo acerca de las letras que conformaban la palabra en cuestión.

En las prácticas de lectoescritura en primer grado que observé al inicio del año, por ejemplo, pude identificar que se desarrollaban cercanas a las pautas de interacción clásicas que comprendían tres movimientos (IRE): 1) pregunta de la maestra, 2) respuesta de los alumnos y 3) escritura en el pizarrón, como muestra el fragmento 8. Esta estructura coincidía con la forma de la interacción escolar tradicional, según los estudios clásicos de la conversación en el aula.

Un ejemplo de esta dinámica interaccional es la que presenta la siguiente secuencia (fragmento 11), en la que la maestra estructura la actividad repitiendo el proceso de alfabetización colectivo que llevaba adelante en las clases. En esta ocasión, Josefina les pide a los alumnos que identifiquen las vocales que tiene la palabra “Mafalda”, que hace un rato había escrito en el pizarrón:

### **Fragmento 11 – Primer grado**

- 1 JOSE: a ver! acá en mafalda↓ algunas de las letras fue a la fiesta?  
2 VIC: la a:!  
3 JOSE: la a y quién más?  
4 VALEN: [la o:]<sup>1</sup>  
5 MARGA:[la a:]<sup>1</sup> e: [i:]<sup>2</sup>  
6 JOSE: [no↓]<sup>2</sup> mirá el nombre↓ quiénes-  
7 VALEN: a! a! a! a!  
→ 8 Av: a! a!  
9 JOSE: a ve:r? quiénes fueron a la fiesta a bailar?  
10 VIC: las a!  
11 MARGA: [a:!]  
12 JOSE: [la a:↑] quién más?  
→ 13 Av: e:!  
14 JOSE: e:↑ quién más?  
→ 15 Av: i:!  
16 JOSE: i:↑ quién más?  
→ 17 Av: o:!  
18 JOSE: o:↑ (.) y: u:↓  
19 VALEN: u!  
20 JOSE: de: las que fueron a bailar↑ quién están en mafalda?  
21 A1: (inert.) o:  
22 VIC: a:  
23 A2: u:  
24 JOSE: hay o:↑ (.) ah::↓ quién está?  
25 MARGA: la a:!  
26 JOSE: la a:! cuántas veces tiene la a:?  
27 LOREN: tres!  
28 JOSE: tres ve:ces↓ (.) bien↓

En este fragmento, las respuestas corales<sup>35</sup> forman parte de pares adyacentes que probablemente los alumnos pueden identificar a partir de las rutinas de lectoescritura cotidianas que describí con anterioridad. Estos pares adyacentes comienzan con preguntas concretas de esa actividad en particular (líneas 1 y 3). Luego, los alumnos reconocen que Josefina hace referencia a un cuento que ya trabajaron en clases previas (líneas 4 y 5). En esa historia, las protagonistas eran las arvejas de un guiso que se iban a una fiesta de disfraces y cada una de ellas representaba una vocal. Por este motivo, la maestra decide retomar esa actividad en las líneas 9, 12, 14 y 16 para que los alumnos recuerden las vocales. Seguidamente vuelve a presentar una consigna similar pero para aplicarla ahora sí al reconocimiento de las vocales que componen “Mafalda” (línea 20).

En este sentido, interpreto a las respuestas corales en primer grado como acciones que generalmente se suceden cuando forman parte de estructuras prototípicas de participación que los alumnos pueden reconocer. Dentro de las prácticas discursivas en el aula, la secuencia IRE demanda la atención de los estudiantes y regula su participación. A partir de establecer determinado conjunto de acciones como las esperadas, este patrón de participación le otorga a la maestra el control sobre la conducta de los alumnos (Rampton 2006). En consecuencia, los estudiantes son capaces de sincronizarse en el segundo movimiento de la estructura tripartita (la respuesta a la maestra). En este punto, frente al primer turno de la docente, que es diseñado exigiendo la respuesta de los alumnos en el siguiente turno, la autoselección colectiva tiene lugar a partir del (re)conocimiento de que la expectativa de Josefina es la *participación activa* de todo el grupo.

A su vez, estos turnos corales se asociaban a turnos breves de Josefina que

---

<sup>35</sup> Mediante la sigla “Av” identifiqué las respuestas corales, varios alumnos diciendo lo mismo simultáneamente.

tomaban la forma de una interrogación. Estas preguntas eran herramientas pedagógicas que ella incorporaba en las actividades de lectoescritura y que permitían que la alfabetización se tornara una práctica colectiva en la que participaban todos los alumnos de primer grado. Es así que cuando sólo un estudiante respondía a sus preguntas, la maestra remarcaba que estaba participando solo un compañero. De este modo, Josefina encontraba la manera de poner en evidencia la transgresión a la norma propia de esta comunidad de práctica: la *participación activa*, la que establecía que todos los alumnos tenían que participar y responder en clase para que el proceso de alfabetización se lograra de manera equivalente para el conjunto.

En las ocasiones en las que solo un estudiante participaba de manera continuada en una actividad, la maestra intervenía para señalar la transgresión de esa pauta interaccional, operando la observación como recordatorio de la misma. En el fragmento que sigue (12), Josefina no sólo señala que un solo alumno está participando sino que también apela de manera directa a los restantes alumnos (línea 7):

### **Fragmento 12 – Primer grado**

- 1 JOSE: bueno↓ a ver!  
2 (2)  
3 JOSE: hasta ahora pusimos↓ a:gua↓ qué má:s?  
4 CAR: le:che:!  
5 JOSE: qué má:s?  
6 CAR: comi:da:!  
→ 7 JOSE: sólo carlos habla↓ el resto es mu:do cie:go↓ no sé qué pasa?  
8 (1)  
9 JOSE: qué má:s?  
→ 10 Av: ca:ma:  
11 CAR: cana:sta!  
12 JOSE: cana:sto↓ para dormi:r↓ y a:mo:r↓ (.) y qué más necesita?  
13 (1)  
14 JOSE: si se enfe:rma↓  
→ 15 Av: cari:ño:!

En este extracto, las posibles causas que la maestra enumera para la falta de participación de los compañeros resultan significativas porque únicamente menciona limitaciones físicas, como ser la vista o el aparato fonador. Estas razones refuerzan la

transgresión del patrón interaccional de la clase dado que sólo motivos de incapacidad física son aceptables para que los alumnos no participen en la actividad. De esta manera, Josefina realiza un llamado de atención que convierte a la pauta de *participación activa* como una regulación que no acepta ninguna transgresión. Tanto es así que, luego de esta observación, los alumnos reconocen el estatus de la regla y comienzan a participar respondiendo al unísono las preguntas de la maestra (líneas 10 y 15).

Un posible argumento para entender la eficacia de este modelo interaccional escolar consistiría en relacionar su prestigio al valor de cambio que los alumnos encuentran al respetarlo. En el siguiente fragmento (13), Josefina se encontraba corrigiendo una actividad sentada en su escritorio y los alumnos se acercaban a llevarle su cuaderno cuando completaban la consigna que les había dado de escribir y dibujar elementos necesarios para los gatos. Cuando finalizaban la actividad, la maestra les pegaba en el cuaderno el sticker de la carita feliz, que era la recompensa que los alumnos anhelaban:

### **Fragmento 13 – Primer grado**

→ 1 JOSE: a vos te pongo excelente porque participaste pero esto está mu:y:↑ m::  
2 (1)  
3 JOSE: así te digo eh! (.) hm::↓

En este extracto, Josefina le explicita a Carlos que el motivo por el que le pone la máxima calificación es por su participación mientras hacían la actividad de forma grupal, no por el resultado de la consigna que realizó en el cuaderno de manera individual. A esta actividad la evalúa en forma negativa, la que introduce a partir de la incorporación de la conjunción adversativa “pero” (línea 1) y que explicita a partir de las exclamaciones valorativas “m::” (línea 1) y “así te digo eh!” (línea 3) que complementa con la entonación ascendente y gestos.

En primer grado, la toma de la palabra en la clase se ubicaba como una variable relevante tanto para la maestra, quien la valoraba desde el punto de vista pedagógico, como para los alumnos, quienes aprendían que participar de acuerdo a las estructuras interaccionales esperadas por la docente resultaba en un beneficio personal sobre su desempeño escolar.

Este mismo valor de la *participación activa* como práctica que acarrea consecuencias positivas para los alumnos era compartida por la maestra y los estudiantes de sexto grado. A continuación, describo las particularidades de las pautas interaccionales en este último nivel y, luego, abordo las transgresiones que los alumnos desarrollaban y el vínculo que estas prácticas entablaban con cuestiones identitarias.

## **7.2. Sexto grado: la participación y la identidad**

La participación en las clases de sexto grado se caracteriza por la proyección de los hablantes de la posible finalización del turno. Frente a la posibilidad de que estos límites entre turnos estén próximos, los hablantes se anticipan para tomar la palabra, de modo tal de asegurarse la obtención de los derechos para convertirse en el próximo hablante. Liddicoat (2007) identifica que esta proyección de los participantes de la conversación puede llevar al solapamiento de los hablantes entre el final de un turno y el comienzo del siguiente.

Después de meses de estar ahí, entendí que junto con el volumen de la voz, los solapamientos formaban parte de la norma lingüística no marcada, porque cuando el hablante se alejaba de la misma, su comportamiento era rechazado y su diferencia señalada (Heritage 1984). Así, cuando un alumno disminuía el volumen de su voz, los compañeros le señalaban la distancia de sus expectativas, las que suponían intervenciones con un volumen más alto.

### 7.2.1. *El solapamiento como estilo participativo*

A través del análisis interaccional de la participación en las clases de sexto grado, identifiqué que, tanto la maestra como los estudiantes con más turnos de habla exitosos, e incluso yo misma, compartíamos el hábito de solapar cuando proyectábamos que el TCU del otro hablante estaba por finalizar. De esta manera, los hablantes reconocían un LAT cuando predecían que el turno del interlocutor estaba próximo a concluir. Sin embargo, este *estilo participativo* no era compartido por todos los alumnos de sexto grado, lo que resultaba en la dificultad de tomar la voz para los estudiantes con prácticas interaccionales diferentes.

En este contexto, Isabella, la maestra, cumplía el rol de *mediadora* en las situaciones conflictivas o de censura entre los alumnos, de manera tal de asegurar la igualdad para tomar la voz de todos los estudiantes, principio que organizaba la norma de la *participación activa* en esta institución.

A continuación incorporo un fragmento que ilustra la organización de la estructura de los TCU en torno a la proyección de que el turno de habla está próximo a concluir. En la secuencia que sigue (Fragmento 14), estábamos haciendo la puesta en común de la actividad de “La flor de lenguas”. Yo estaba preguntando a cada grupo<sup>36</sup> acerca de las lenguas que habían completado en los pétalos de la flor, les estaba consultando a los varones, específicamente, por las que habían completado en el pétalo naranja —las lenguas que no hablo, pero vi escritas—:

#### **Fragmento 14 – Sexto grado**

- 1 YO: italiano↓ dónde las vieron escritas? (.) el quichua dónde lo vieron escrito?  
→ 2 LOREN: [(lo sabe él)]<sup>1</sup>  
→ 3 ADRI: [allá]<sup>1</sup>

---

<sup>36</sup> Los alumnos eligieron dividirse en grupos a partir del género. El conjunto de los niños estaba conformado por Adrián, Francisco, Alberto y Lorenzo; y el de las niñas por Mar, Rosalía, Carola y Érica.

- 4 (2)
- 5 el santiagueño [tiene]<sup>2</sup>
- 6 LOREN: [allá]<sup>2</sup> en [santiago]<sup>3</sup>
- 7 YO: [ah: en san]<sup>3</sup>tiago

En este fragmento, tienen lugar tres situaciones en las que el solapamiento es producido por los hablantes; sin embargo, cada una de ellas presenta sus particularidades. El caso 1 (líneas 2 y 3) resulta por el comienzo simultáneo de dos hablantes que se autoseleccionan para completar el par adyacente: Lorenzo y Adrián. Liddicoat (2007) señala que este tipo de solapamientos ocurre cuando el hablante anterior no selecciona el próximo hablante y, entonces, dos (o más) hablantes comienzan al mismo tiempo. La peculiaridad del intercambio en el caso 1 resulta de la intervención de Lorenzo (línea 2), quien, a causa de que yo no selecciono a alguien particular del grupo para que responda a la pregunta, toma el turno siguiente. Es probable que lo haga para señalar al único hablante que podía dar la respuesta esperada: Adrián, quien, simultáneamente, se autoselecciona porque es el conocedor de la información solicitada en la pregunta anterior (línea 1).

Luego, se presenta otro solapamiento: el caso 2 (líneas 5 y 6). En esta ocasión, la superposición es producto de que Adrián continúa su turno después de un posible LAT (“el santiagueño”). Al mismo tiempo, Lorenzo participa reduciendo el espacio de transición y comienza a hablar justo después de la posible finalización. Esta superposición contribuye en su rol colaborativo, de apoyo, del turno de Adrián, a partir de recuperar el inicio de su respuesta (“allá” líneas 3 y 6) y de ofrecer, luego, la misma información reformulada (“el santiagueño” línea 5 → “en santiago” línea 6).

El solapamiento como acción colaborativa también se encuentra en el caso 3 (líneas 6 y 7). En esta ocasión, el comienzo de mi intervención tiene lugar para demostrar la comprensión de la trayectoria del turno que Lorenzo proyectó. Tanto es así que, a partir del contexto y de la charla en desarrollo, completo colaborativamente su

turno. De este modo, muestro el entendimiento y afirmo la interpretación de las respuestas de los alumnos.

Estos solapamientos no son problemáticos porque son breves superposiciones entre los hablantes, sumado a que ninguno intenta repararlos ni inicia otra acción relacionada con los mismos. En este punto, Liddicoat (2007) identifica que es importante entenderlos como un fenómeno interaccional que es producido por los hablantes de manera conjunta.

A su vez, en las clases de sexto grado, los solapamientos de turnos no sólo se producían de manera colaborativa y orientados a las características del sistema de toma de turnos, sino que también, se presentan casos de superposiciones que no transmiten referencia alguna a ese sistema. El siguiente fragmento puede ubicarse dentro de este último grupo, dado que comienza en un punto de incompletitud y propone nuevas secuencias. En las interacciones en sexto grado, en ocasiones los hablantes conseguían este propósito y en otras no. En el siguiente fragmento (15), Lorenzo se autoselecciona en la línea 2 y toma el turno interrumpiendo el turno de Isabella (línea 1), el que todavía no estaba cercano a finalizar. Este reconocimiento es posible a partir del uso de la maestra de la conjunción “que”, palabra que se caracteriza por funcionar como nexos subordinante entre dos partes de la oración:

### **Fragmento 15 – Sexto grado**

1 ISA: yo ya se los había recomendado que [lo miren que estaba] bueno  
→ 2 LOREN: [podemos salir seño?]  
3 FRAN: a las cinco y media?  
4 ISA: guardaste todo?  
5 (1)  
6 ISA: salí loren  
((Ruido de la puerta que se abre))

El extracto anterior muestra una interrupción de Lorenzo hacia la maestra dado que no sólo interviene en un momento donde el LAT no es proyectable sino que su

intervención es para proponer una nueva secuencia exitosa que no estaba conectada a la intervención de Isabella, la maestra. A pesar de que el turno de Lorenzo pareciera haber sido diseñado sin considerar el punto posible para que el cambio de hablante tenga lugar, la maestra tampoco lo juzga como un acto descortés que debe sancionarse. De este modo, la maestra abandona, momentáneamente, la conversación sobre el programa de TV que les había recomendado que miraran (línea 1) y le responde inmediatamente que sí (“bueno” - línea 1). Luego, le pregunta si cumplió con el requisito de tener todo guardado para salir al recreo (línea 4) y, después de su confirmación gestual (línea 5), Isabella le permite salir del aula y, luego, continúa con la secuencia que venía desarrollando.

Existen diferentes tipos de gestión de los turnos en la conversación y un investigador puede detectar cuál es el preferido en una determinada comunidad (Tusón Valls 1997). En la Rivadavia era compartido un estilo interaccional con espacios de transición muy reducidos, en los que breves solapamientos eran recurrentes. Sin embargo, este patrón no coincidía con el estilo participativo de todos los estudiantes. Algunos de ellos, utilizaban formas en las que los espacios de transición eran más extensos. El siguiente fragmento presenta el caso de Alberto, alumno que comparte un estilo de participación reducido pero no así la acción de solapar:

### **Fragmento 16 – Sexto grado**

- 1 YO: también en el mundo eh (.) cuántas creen cuántas lenguas creen que se hablan en el  
 2 mundo?  
 3 ADRI: dieciocho  
 4 (1)  
 5 LOREN: no no sé treinta  
 6 ALBER: millones  
 7 LOREN: no millones no  
 8 ALBER: también contando los idiomas que se dejaron de hablar↑  
 9 ADRI: ah bueno↑ pero  
 10 YO: hay lenguas que se perdieron↓ [(.)]<sup>1</sup> que ya no se hablan  
 → 11 ALBER: [y]<sup>1</sup>  
 → 12 y también [tienen]<sup>2</sup>  
 13 EMI: [lo del]<sup>2</sup> cuento

- 14 ALBER: [también]<sup>3</sup>  
 15 YO: [lo que]<sup>3</sup> vimos en el cuen:to  
 16 MAR: las comieron en [(inent.)]<sup>4</sup>  
 → 17 ALBER: [que no]<sup>4</sup> se hablan (palabras) [que las siguen hablando↓]<sup>5</sup>(.) algunos↓  
 18 EMI: [(inent.)]<sup>5</sup>  
 19 YO: sólo pero (.) pocos habitantes pocos hablantes mejor dicho tienen↓  
 20 (1)  
 21 fueron perdiendo:: (.) hablantes  
 22 LOREN: millones seño↑  
 [...]
   
 23 ISA: sí yo tengo la:: (.) sí puede ser también que sea de zona sur no me puedo acordar↓  
 24 terminan de copiar y después salen porque::  
 25 (1)  
 → 26 ALBER: una:  
 27 ISA: sí ale  
 → 28 ALBER: la lengua guaraní no sé qué pasa es como si fuera un metal que se va::  
 29 oxidando (.) se va: pudrien:do como el metal y:: (.) si no se usa se destruye  
 30 LOREN: no se usa más  
 31 ALBER: ya no se usa más  
 32 (1)  
 33 ISA: ajá↑  
 34 YO: y cómo se pero por qué se pudre?  
 35 ISA: claro  
 36 YO: vos pen  
 37 ALBER: por lo oxidado  
 38 (1)  
 39 YO: y la lengua cómo se pudriría?  
 40 (2)  
 41 ALBER: con las [(inent.)]<sup>6</sup> cada vez hablando (.) menos menos [menos]<sup>7</sup>  
 42 EMI: [con el tiempo]<sup>6</sup>  
 43 YO: [ah::: cada]<sup>7</sup> vez hablando  
 menos↑  
 44 ALBER: y hablando otro idio:ma

Este extracto presenta los inconvenientes con que Alberto se encuentra cuando intenta tomar el turno de habla en la clase. Él es hablante bilingüe castellano-guaraní y empleaba en las clases un estilo de participación en el que el solapamiento no era una opción.

Como se observa en el fragmento anterior, el alumno lleva adelante múltiples intentos no exitosos para conseguir tomar y conservar su turno de habla. En muchas ocasiones, su estilo participativo es el de la “adyacencia absoluta” (Jefferson 1986): él proyecta el final del turno de su interlocutor de modo tal de tomar la palabra inmediatamente después de que el hablante anterior finalizó su turno (líneas 6, 8, 11,

12, 14, 28, 31, 37 y 44). Sin embargo, cuando Alberto se encuentra hablando de manera simultánea con otro hablante, cesa de hablar como acción para resolver el solapamiento y espera la proyección de un nuevo LAT para intentar convertirse en el próximo hablante (líneas 11, 12, 14 y 17). De este modo, dado que el estilo participativo en esta comunidad es con espacios de transición muy reducidos y breves solapamientos, Alberto recién consigue convertirse en el próximo hablante luego de sucesivos falsos comienzos y reciclajes. El fragmento anterior presenta estos sucesivos intentos y, recién luego de ser heteroseleccionado por la maestra, quien le otorga la palabra, alcanza finalizar su intervención.

En este sentido, el estilo participativo de Alberto dentro de la comunidad de la Rivadavia colabora en las dificultades que el alumno encuentra cuando se autoselecciona para intentar convertirse en el próximo hablante en el contexto del aula. El hecho de no compartir el uso de solapamientos con sus compañeros le estaría ocasionando una mayor dificultad para poder tomar la palabra en clase.

### ***7.2.2. El volumen de la voz***

En la Rivadavia, el volumen de la voz de los alumnos también cumple un rol importante porque era vinculado por los actores escolares con la participación legítima en esa comunidad y, en definitiva, con la membrecía de los estudiantes. Esto se hacía evidente para mí, por ejemplo, cuando el uso de un volumen bajo y de silencios sostenidos era señalado e incluso rechazado por los alumnos.

En el siguiente fragmento (17), Isabella participa interrumpiendo a Lorenzo para que le permita a sus compañeras tomar la voz (línea 20). Selecciona a Rosalía para que explique el motivo por el que ubicaron al portugués en el pétalo violeta —las lenguas que les gustaría hablar—. Rosalía se aleja, entonces, del estilo interaccional compartido tanto en su estilo interaccional con espacios de transición más extensos como en el

volumen de su voz:

### **Fragmento 17 – Sexto grado**

- 1 YO: por qué les gustaría aprender esas lenguas?  
2 MAR: no sé  
3 EMI: (inent)  
4 ISA: por qué [no sabe:n? (.) por qué esas y por qué no ruso chino y japonés?]  
5 EMI: [yo: (.) dije: (inent.)]  
6 (1)  
7 MAR: eh::: a mí me gustan (.) esas (.) ((risas))  
8 (1)  
9 ADRI: a ella le gusta todo  
10 MAR: °no::: a mí no me gustan las otras°  
11 LOREN: £le gusta:£  
12 (1)  
13 ISA: por una cuestión que viene de fami::lia:: (.) o:: por una cuestión el portugués de  
14 cercanía con brasi::l (.) por qué motivos esas sí y otras no?  
15 EMI: a mí me gusta [(inent.)]  
16 LOREN: [porque se quiere ir a brasil]  
17 (2)  
18 MAR: [(inent. 4s.) ]  
19 YO: [cuál te gusta?]  
→ 20 ISA: loren (.) que expliquen ellas (.) rosalía↑  
21 (1)  
→ 22 ROSA: °(inent.) vamos a aprender (inent.)°  
23 ISA: no la es si ustedes hablan no la escucho  
24 ADRI: que hable fuerte  
25 LOREN: (inentendible) fuerte (.) qué tenés miedo↑  
26 ISA: sh:::  
27 ROSA: me gusta la forma en que hablan  
28 ISA: te gusta la forma en que hablan  
29 LOREN: abebebebebe  
30 ISA: te parece lindo el idio:ma

Isabella necesita del silencio de sus compañeros para alcanzar a oír a Rosalía. En consecuencia, les solicita, a través de un acto de habla indirecto, que terminen con la conversación paralela que le impide escucharla (línea 23).

Rosalía es hablante bilingüe castellano-aymará y la maestra me había comentado que era una alumna “silenciosa, que no participaba mucho”. En ese contexto interpreto la heteroselección que la maestra le hace para que participe en la puesta en común y la intervención frente a las interferencias de Lorenzo y Adrián. Sin embargo, ellos no aceptan el pedido de silencio que Isabella les hizo y señalan el alejamiento de Rosalía del estilo interaccional prestigioso en esa comunidad (líneas 24 y 25).

A lo largo de mis registros de campo apunté que el estilo participativo en la Rivadavia se caracterizaba por un volumen de voz alto, lo que habilitaría a que los compañeros continuaran conversando mientras se desarrollaba la interacción entre un alumno y la maestra. El rechazo a la intervención de Rosalía es explícito por parte de Lorenzo, quien incluso la interpela de manera directa y le pregunta si tiene miedo de hablar fuerte. Este cuestionamiento de Lorenzo acerca del estilo participativo de Rosalía no sólo introduce el miedo como posible causa de su silencio y como obstáculo que le impediría tomar la voz sino que incluso podríamos pensar que es un intento de incomodarla al interpellarla de forma directa por la transgresión de sus expectativas (ver capítulo 5).

Isabella interviene, entonces, y calla a Lorenzo y a Adrián de manera explícita con un chistido (línea 26) para darle lugar a la voz de Rosalía, quien participa entonces elevando un poco el volumen de habla (línea 27)<sup>37</sup>. Sin embargo, la alumna no vuelve a intervenir nuevamente, aunque la maestra recupera su respuesta y la recicla en dos ocasiones (líneas 28 y 30). Estos dos turnos de Isabella pueden interpretarse como orientados a que Rosalía se convierta en la próxima hablante, porque renuevan la relevancia de su intervención como una próxima acción. El rechazo de Lorenzo a escuchar su voz puede ser una posible causa de esta elección de Rosalía. Este estudiante, incluso, se autoselecciona para tomar el primer turno que Isabella le había otorgado a Rosalía (línea 29) con el simple objetivo de producir una interferencia, dado que emite sonidos sin sentido que le impiden a su compañera continuar hablando (línea 10).

---

<sup>37</sup> En la comunidad de la Rivadavia comparten un volumen alto como “no marcado”. Por este motivo, en las transcripciones indico cuando los hablantes se alejan de ese estilo de voz, ya sea disminuyendo el volumen (°palabra°) o elevándolo (palabra). Cuando no hay ninguna marca es porque los hablantes mantienen el volumen “no marcado”.

Según pude analizar, en esta comunidad de práctica el uso de un volumen alto y de silencios breves era parte de los recursos que se consideraban legítimos para la participación y constituían, en definitiva, parte de la norma. Así por ejemplo, en el fragmento anterior, sería posible interpretar la disputa entre Lorenzo y Rosalía a partir del uso que la alumna hace de un estilo de participación distinto al esperado por algunos de sus compañeros.

A lo largo de mi experiencia etnográfica en las clases de sexto grado pude percibir, en distintas ocasiones, un contexto hostil hacia las intervenciones de las niñas, especialmente de Rosalía. En este entorno, el uso del silencio que ella hace puede interpretarse como estrategia de cuidado de su imagen dentro de la comunidad, como presenta el siguiente fragmento:

### **Fragmento 18 – Sexto grado**

- 1 ISA: eh: yo digo↓ (.) antes de entregarlo (.) releyeron lo que escribieron para
- 2 corregirse [lo que estaba mal] escrito?
- 3 ADRI: [sí yo ya lo leí]
- 4 EMI: yo sí
- 5 ISA: empezaron con mayúsculas utilizaron puntos para separar en oracio:nes↑
- 6 ADRI: sí yo sí
- 7 ISA: rosalía?
- 8 (3)
- 9 ISA: nadie me preguntó ninguna duda de ortografía si va con c con s con z con b con v
- 10 ADRI: no yo lo hice en mi casa

En el fragmento anterior, Isabella la selecciona (línea 7) para confirmar si revisó el texto antes de entregarlo. De este modo, Rosalía tiene la obligación de hablar para completar el par adyacente ‘pregunta-respuesta’. Sin embargo, Rosalía responde con un largo silencio (línea 8), el que resulta interaccionalmente relevante porque ella no habla cuando se le solicita que lo haga ni tampoco lleva adelante una reparación de esa acción.

En los fragmentos anteriores, la maestra cumple el papel de mediadora en la participación de los alumnos. A su vez, los mismos estudiantes son quienes se erigen en

el rol de monitores que señalan la transgresión de sus compañeros del estilo interaccional que predomina en la Rivadavia. Sin embargo, según pude observar, no todos los alumnos cumplen este rol de la misma manera ni con la misma frecuencia. Algunos se erigen como los defensores del orden en el aula y otros son los frecuentemente señalados como transgresores de esa normalidad.

### **Recapitulación**

A partir de mis registros y del análisis de los datos, identifiqué que la norma comunicativa en la Rivadavia establece la *participación activa* como orden interaccional indispensable para alcanzar la inclusión de todos los alumnos y sus familias en la escuela. En consonancia con este objetivo institucional, las maestras fomentaban la participación de todos los alumnos en las clases y se preocupaban por la poca intervención y el silencio de algunos estudiantes.

Esta regulación de la participación incorpora diversos aspectos que presenté en este capítulo y que abarcan desde el lugar del cuerpo y la manera de ubicarse, pasando por la mirada y el volumen de la voz, hasta incluir la ocasión para tomar la palabra en clase, la manera de hacerlo y el momento para permanecer en silencio.

En primer grado, la maestra normativizaba la manera de *estar* en el aula de los alumnos a partir de la regulación del cuerpo, la mirada y la palabra. En este aprender a *estar* en la clase, Josefina estimulaba la participación colectiva de los alumnos como una estrategia pedagógica de alfabetización, en la que la participación coral se ubicaba como el turno de habla ideal en este nivel. Denominé a estas pautas de participación y comunicación que Josefina enseñaba a los alumnos y que regulaban el cuerpo y la palabra como *normas para estar* en el aula.

Esta normalización de los cuerpos que Josefina enseñaba en primer grado se transformaba en una rutina internalizada para los alumnos cuando alcanzaban el último

nivel. Las prácticas comunicativas en sexto grado eran necesarias para que el estudiante formara parte de esta comunidad. Sin embargo, para conseguir esta membresía no era suficiente tomar la voz en clase sino que una condición esencial era respetar las pautas interaccionales prestigiosas para este grupo.

Según pude observar, la adquisición y puesta en uso de estas reglas de interacción implicaba que cada alumno tuviera que acercarse como hablante a estos rasgos que conformaban la norma lingüística prestigiosa en esta comunidad. A partir de ella se evaluaban, juzgaban y sancionaban los usos de la lengua de los distintos alumnos y, en consecuencia, también el grado de membresía que ese estudiante podía alcanzar dentro de este grupo. En el caso de la comunidad de la Rivadavia, esta posibilidad de ocupar distintos roles dentro del grado se enlazaba a la valoración de la *participación activa*. En este contexto, la toma de la palabra en las clases era requisito para ser considerado un “buen alumno” por docentes y directivos.

De este modo, los estudiantes que empleaban estilos de participación diferentes eran señalados por sus compañeros como transgresores y encontraban múltiples dificultades para convertirse en hablantes legítimos en las clases. En este contexto, la intervención de la maestra en sexto grado, como mediadora y reguladora de los turnos de habla, resultaba imprescindible para que todos los alumnos logaran participar y tomar la palabra en el espacio del aula.

Para alcanzar el ideal de la *participación activa*, los estudiantes no sólo tenían que conocer el código y los estilos comunicativos que constituían la norma lingüística dentro de esta comunidad, sino que también debían poner en juego cuestiones identitarias, las que abordaré con más detalle en el capítulo 6. Denominé a estas pautas comunicativas que habilitaban a los alumnos a convertirse en hablantes legítimos en las clases de sexto grado como *normas para ser* en el aula.

## **CAPÍTULO 5. Normar el silencio: ¡Qué silencio! ¡Por Dios! ¡Qué silencio!**

### **Introducción**

En el capítulo anterior, propuse el concepto de *participación activa* para referirme al estilo interaccional valorado en la Rivadavia por docentes y directivos. En esta comunidad, la posibilidad de participar verbalmente se estimaba como condición indispensable para garantizar iguales oportunidades en el acceso a los derechos ciudadanos. De este modo, la *participación activa* de todos los alumnos era la pauta que guiaba la enseñanza y las intervenciones de las maestras con respecto a la interacción de los estudiantes en el aula. En la Rivadavia, la participación legítima era aquella que se materializaba a través de la intervención verbal. Participar, en definitiva, quería decir “hablar en clase”.

En este orden de sentido, en el presente capítulo analizo el valor del silencio de algunos alumnos y sus familias en la escuela y en el aula, a partir del modo en que en esta comunidad se valoraba la *participación activa*. En este contexto, los usos del silencio de los estudiantes también colaboran en el establecimiento de la norma lingüística que regula la participación en la Rivadavia, al mismo tiempo que se vinculan y responden a dinámicas interaccionales específicas de las clases.

### **1. El “problema” del silencio en la Rivadavia**

El foco en el estudio del silencio surgió a partir de las primeras reuniones que tuve con Mara, la directora. En ellas me expresó su interés en abordar el tema de la comunicación en la escuela. Frente a mis propuestas de trabajo con los estudiantes, Mara me comentó acerca de su preocupación por “las limitaciones” de algunas familias migrantes. Según conversamos, tanto la directora como las maestras y el personal del gabinete psicopedagógico, interpretaban las prácticas comunicativas de estas familias, y

en particular su uso del silencio, vinculadas a sus hábitos culturales, a los que ellas consideraban diferentes (a los “nuestros”) e identificaban como los causantes de estas “limitaciones”.

Tanto la directora como las docentes entendían estos usos como índices de una conducta sumisa aprehendida mediante la socialización familiar:

Le pregunté en qué sentido lo decía y me dijo que en las reuniones a todo le decían que sí, que no se quejaban ni cuestionaban nada / Eso a ella le preocupa porque todo el tiempo le piden su consejo y su apoyo y ella piensa que si se encontraran con alguien que no es buena gente toda su situación cambiaría (Notas de campo 17/07/2014).

En el extracto anterior, Mara encontraba, aparentemente, en esta actitud “sumisa” la causa de que en el territorio argentino estas familias fueran objeto de múltiples abusos e injusticias. Pareciera que, a causa de ese motivo, ella decide participar en las vidas de estas familias asumiendo una actitud de cuidadora y consejera en cuestiones cotidianas, porque se siente responsable frente a los atropellos que otras personas podrían llegar a ocasionarles.

A través del estudio de las interacciones de los alumnos en las clases, problematizo, entonces, las lecturas “culturalistas” (Martín Rojo et al. 2003) de las prácticas comunicativas y de los usos del silencio que realizan las docentes y directivos de la Rivadavia. La “perspectiva del déficit” circulaba entre docentes y directivos, quienes en diferentes conversaciones aludían al silencio de algunos estudiantes como consecuencia de su pertenencia cultural y como un “problema” a resolver. De este modo, el uso del silencio era interpretado por los actores escolares desde una perspectiva negativa que lo pensaba como una “limitación” para los alumnos, porque les impedía participar en las clases, y para las familias, porque les imposibilita expresar sus puntos de vista en las reuniones escolares. Desde ambas perspectivas, el silencio era interpretado como una actitud pasiva y contaba con “mala fama en la escuela” porque

era índice de una actitud “sumisa y de aceptación” que tanto docentes como directivos querían revertir.

Luego del análisis de los datos pude identificar que, en esta comunidad educativa, el uso del silencio de algunos estudiantes era interpretado como un índice de subordinación que señalaría su pertenencia a una cultura diferente. De este modo, conformaría un rasgo “indexical”, dado que los alumnos ponían en juego sus identidades y, junto con ellas, la posibilidad de ocupar diferentes lugares dentro de la comunidad escolar.

El concepto de "indexicalidad" incorpora la relación entre una forma lingüística y un significado social a través de una conexión semiótica (Silverstein 1985). Esta forma tiene la capacidad de referir y predicar en el cruce de tres perspectivas del lenguaje que generalmente se distinguían: la estructural, la pragmática y la ideológica. De este modo, Silverstein establece que determinadas formas lingüísticas se interpretan en el discurso como “marcadores de la identidad social” de los participantes, los que, simultáneamente, remiten a categorías culturales e ideológicas que dan lugar a la emergencia de estos actores sociales.

En este punto, recupero los planteos de Bucholtz y Hall (2005), quienes entienden la indexicalidad como un principio central en la formación de las identidades que depende, en gran medida, de las estructuras ideológicas, las que estipulan quiénes pueden o deben producir determinados tipos de lenguaje.

Como ya identifiqué en el capítulo 3, las categorizaciones que circulaban entre alumnos y docentes solamente reconocían al castellano como la lengua del espacio escolar —el inglés y el italiano también eran incluidas pero como lenguas extranjeras—. De este modo, se establecía una división entre las lenguas que eran apropiadas dentro de la escuela y las que, aunque contaban con muchos alumnos

hablantes, sin embargo eran desplazadas al espacio del hogar, como el guaraní, el aymara, el quechua y el quichua (ver capítulo 3 apartado 6).

Estos usos desiguales se instauran en las comunidades a partir de las diferencias de poder y prestigio social entre las lenguas y sus hablantes (Bourdieu 1985). Según pude observar en la escuela, las distinciones entre los repertorios lingüísticos se trasladaban a los hablantes y, por lo tanto, colaboraban en los roles que ellos estaban habilitados a ocupar en la clase. Estos dependían del prestigio que la comunidad escolar le otorgaba a las lenguas, reputación que se trasladaba a los alumnos que las hablaban.

En la Rivadavia, estas diferencias entre los espacios de uso asignados a las lenguas estaban instaladas ya desde primer grado. A partir del estudio de las clases, pude identificar que los alumnos con trayectorias plurilingües estaban dispuestos a reconocerse como hablantes de otras lenguas en este nivel. Sin embargo, la maestra no retomaba en las clases sus conocimientos, los que en un principio sólo reconocía como índice de su bilingüismo. Por eso entiendo que, en la comunidad de la Rivadavia, los usos del silencio resultaban ser un fenómeno indexical.

En este capítulo, parto del supuesto de que, en primer grado, parte de la identidad de los alumnos con trayectorias plurilingües se encontraba enmudecida porque sus conocimientos sobre esas lenguas no eran escuchados. Tanto es así que, al llegar a sexto grado, algunos estudiantes elegían ocultar sus identidades. Para ello, el silencio les resultaría una estrategia para pasar desapercibidos frente a las dificultades que encontraban para ubicarse como participantes legítimos dentro de la clase.

Propongo, entonces, denominar la indiferencia hacia las lenguas de los estudiantes como *silencio de las lenguas*, porque los alumnos de primer grado declaraban en las clases ser hablantes de otras lenguas pero ese saber no era escuchado. Mediante el transcurrir de la escolaridad, ese *silencio de las lenguas* se convertiría en el

*silencio de los alumnos* hablantes de esas lenguas. A partir del análisis de los datos de sexto grado, pude entender que la identidad de los estudiantes y su membresía dentro del grupo se ponía en juego durante las interacciones escolares.

A través del estudio de los datos pude entender que, en muchas ocasiones, el silencio de determinados alumnos resultaba ser una elección activa que llevaban adelante en las clases. Frente a la desigualdad lingüística, los estudiantes optaban por hacer silencio como una estrategia de disputa a las categorizaciones y de resguardo de su diferencia.

Sin embargo, la comunidad escolar interpretaba esta práctica como un refuerzo de esa distancia porque la leía como un índice de alejamiento de la “argentinidad” (ver capítulo 6 apartado 2). En este sentido, en la Rivadavia, el silencio resultaba una forma lingüística que indexaba una identidad asociada a una posición interaccional sumisa; la que se vinculaba, localmente, a la categoría social de “extranjero”. En este sentido, Martín Rojo (2010) sostiene que, a menudo, los malentendidos interculturales son interpretados como fallos en las competencias comunicativas del grupo minoritario, los que resultan en evidencias para reforzar los estereotipos negativos o justificar la exclusión social.

En el presente capítulo, en un primer momento, recupero la clasificación de los silencios que establecieron los estudios interaccionales. Estas distinciones resultan relevantes para problematizar el fenómeno en la Rivadavia. A partir de mi experiencia etnográfica, pude identificar que allí circulaba una concepción polisémica del silencio que, en determinadas circunstancias, lo consideraba una “limitación” cultural de algunos alumnos y, en otras, lo interpretaba como índice de su “escolarización”.

A continuación, en el siguiente apartado, me enfoco en el análisis del silencio en primer grado. Allí abordo el fenómeno que denomino *silencio de las lenguas*. En esta

sección, vinculo el silencio con los idiomas, y no con los hablantes, porque encuentro que en este nivel los alumnos reconocen su competencia en otras lenguas. Me centro en el estudio del caso de Jonás como hablante bilingüe guaraní-castellano. Este alumno afirmaba en las clases ser competente en guaraní; sin embargo, su identidad bilingüe no era recuperada por la maestra.

Para finalizar, analizo el fenómeno del silencio en sexto grado; allí hago foco en el vínculo entre el reconocimiento del bilingüismo de los estudiantes y el desarrollo pleno de su identidad dentro del grupo. En este contexto, describo la manera en la que Isabella, la maestra de sexto, interviene en la dinámica interaccional de la clase y ocupa el rol de mediadora entre las voces de sus alumnos.

## **2. Silencios positivos y silencios negativos**

En primera instancia, recuperaré el carácter dicotómico del silencio, y en ocasiones paradójico, que resulta en la coexistencia de valores positivos y negativos del fenómeno en el marco de cada comunidad (Méndez Guerrero 2014). Los investigadores del fenómeno, denominan “silencios positivos” a los que colaboran en el avance de la comunicación entre los hablantes, ya sea habilitando la palabra del interlocutor, respetando los roles profesionales o generando complicidad entre los hablantes —porque las palabras son innecesarias o para transmitir una emoción compartida—. A su vez, denominan como “silencios negativos” a los que asocian a la generación de problemas y dificultades en la comunicación, ya sea para que esta no se concrete o para manipularla con algún propósito (Poyatos 1994).

En la comunidad de la Rivadavia, también circulaban valores dicotómicos para el silencio. A través del análisis de las interacciones en las clases, es posible reconocer ambos valores hacia el fenómeno. En la Rivadavia también habría algunos “silencios positivos”, junto con otros “silencios negativos”. De tal modo que, en esta comunidad

escolar, no todos los silencios resultaban problemáticos para las docentes; en algunas situaciones, la exigencia del silencio era un requisito de la maestra para continuar con la clase:

### **Fragmento 1 – Primer grado<sup>38</sup>**

- 1 JOSE: no quiero ni oírlo en todo el día eh!
- 2 OMAR: seño está- está apagado
- 3 (2)
- 4 JOSE: no puede ser! que todos se quejen de usted↓
- 5 OMAR: (inent.) hace frío
- 6 JOSE: tienen que aprender a convivir eh!

En este fragmento, Josefina interviene apercibiendo a Marcos frente al descontento que le habían transmitido muchos alumnos acerca de su conducta. Este reto lo hace construyendo un vínculo de respeto y distancia hacia el alumno a través del uso del pronombre personal correspondiente a la segunda persona formal —“usted”—. De este modo, la maestra le transmite su cansancio con respecto a su actitud durante la jornada y le pide silencio para lo que resta del día (línea 1).

En la secuencia anterior, la exigencia de silencio a un alumno revoltoso puede leerse como una pauta de comportamiento que brindará resultados positivos a la dinámica grupal. El vínculo con los compañeros en el aula requiere actitudes de respeto para que la convivencia transcurra de manera armoniosa y sin enfrentamientos (líneas 4 y 6).

En este sentido, en primer grado, los momentos de silencio colectivo son interpretados por la maestra como índice de que los alumnos ya están adaptados al nivel primario. El siguiente fragmento se desarrolló a mediados de mayo, en la quinta clase en la que participé con primer grado:

---

<sup>38</sup> En este fragmento, Josefina se dirige a Marcos, quien permanece en silencio frente al reto de la maestra. Omar es otro alumno que interviene para pedirle a la docente que encienda la estufa porque tenía frío.

## Fragmento 2 – Primer grado

- 1 JOSE: qué sile:ncio!  
2 (1)  
→ 3 JOSE: po:r dio:s! [qué sile:ncio:!]¹  
4 YO: [((risas))]¹  
(...)  
→ 5 JOSE: ya están re:↑ escolariza:dos [viste:?]²  
6 VIC: alelí↑ (inent.)  
7 YO: [sí:↓]²

En esta secuencia, los alumnos se encontraban completando una actividad y Josefina se sorprende del silencio en el que transcurría la tarea (línea 1). El asombro es tal que, luego de esta primera interjección y ante la continuidad de los alumnos en silencio (línea 2), la maestra se autoselecciona para tomar el siguiente turno y reitera nuevamente su sorpresa, reforzándola por medio de la exclamación “po:r Dio:s” pronunciada con múltiples alargamientos vocálicos (línea 3). Acto seguido, Josefina se dirige a mí y destaca la completa adaptación de los alumnos a la dinámica escolar por medio del alargamiento de las vocales y del uso del reforzador con entonación ascendente (línea 5). A través del apelativo “viste:?” me transmite con entusiasmo y orgullo la transformación que observa en los alumnos y que yo también puedo compartir con ella porque comencé a participar en las clases desde el comienzo del año lectivo (línea 7).

La participación verbal y el silencio son prácticas escolares que se encuentran delimitadas de forma institucional y a las que los alumnos tienen que adecuarse. En este contexto, las maestras consideran que los estudiantes están ya adaptados a este nuevo nivel cuando distinguen los momentos que requieren su intervención verbal de los que exigen su silencio.

De este modo, el análisis de los datos me permitiría reconocer en la escuela una concepción del silencio compleja y polisémica. Pareciera que el silencio colectivo es una actitud positiva para docentes y directivos en el marco de secuencias particulares

como las explicaciones de la maestra o la resolución de actividades individuales de los alumnos en clase. En cambio, en otras secuencias colectivas que implican la resolución conjunta como la lectura y la escritura en el pizarrón o la puesta en común de las actividades, el silencio de algunos alumnos es percibido como un problema porque limita su aprendizaje (ver capítulo 4 apartado 7.1). Denomino a los silencios individuales que la comunidad interpreta como problemáticos como *indexicales* porque hablan más de la identidad de los alumnos que del acto de habla en sí.

### 3. El silencio de las lenguas en primer grado

En el capítulo 3 describí la relación entre las lenguas y los espacios de uso. En este sentido, la Rivadavia establecería, aunque lo hace “de hecho”, una única lengua como la adecuada para intervenir en las clases, quedando las restantes restringidas al espacio del hogar. En este capítulo, avanzo en la identificación de los mecanismos interaccionales a partir de los que se silencian las (otras) lenguas en el aula de primer grado.

El siguiente extracto se desarrolló unos minutos después del fragmento 8 del capítulo 3. En aquella secuencia, les preguntábamos con Josefina a los alumnos si alguno era hablante de otra lengua. Jonás se reconoció, en aquel momento, como hablante de guaraní, pero decía no acordarse cómo era la palabra “sol” en esa lengua. Yo, entonces, le respondí que no se preocupara, que cuando se la acordara podía decírnosla. He aquí lo que sucedió luego:

#### Fragmento 3 – Primer grado

- 1 Av: ahí::↓
- 2 ALE: ahí↓
- 3 JOSE: dale↓ sa[cala vos ale↓]<sup>1</sup>
- 4 JONÁS: [ya me la acuerdo↓]<sup>1</sup> ya me la acuerdo↓
- 5 JOSE: [muy bie:n!]<sup>2</sup>
- 6 YO: [sí? cómo]<sup>2</sup> se dice?
- 7 (1)
- 8 JONÁS: eh::

9 JOSE: a dónde está árbol? [no↓]<sup>3</sup>  
 10 VIC: [ahí↓]<sup>3</sup>  
 11 (1)  
 12 JOSE: dónde la viste vos carlos? árbol↓  
 → 13 JONÁS: lo digo?  
 14 YO: [sí↓]<sup>4</sup>  
 15 CAR: [parece]<sup>4</sup> acá↓  
 16 JONÁS: (inent.)  
 17 JOSE: en dónde?  
 18 YO: °bueno↓°  
 19 (1)  
 20 JOSE: a:y:! qué tomá↓ qué ge:nio:! (.) armá otra columna↓ no:↓ al lado acá↓ una columna  
 21 nueva↓  
 → 22 JONÁS: °(kuarahy)° ((se acerca y me dice la palabra al oído))  
 23 YO: esa es sol?  
 24 JONÁS: sí:!  
 25 YO: qué li:ndo!  
 26 JOSE: bueno↓ (.) vamos a mirar a ver↑ cuáles son↑ que les parece que van a ir con flor y  
 27 con árbol↓

En este fragmento, Jonás se autoselecciona en medio de la actividad para contarnos que ya recuerda cómo se dice “sol” en guaraní (línea 4). Sin embargo, la maestra no hace caso a su intervención, continúa con el desarrollo de la actividad (línea 5) y soy yo quien recupera su turno y le pide que continúe (línea 6). El silencio de 1 seg. que media (línea 7) con el alargamiento del sonido “eh::” que expresa a continuación (línea 8), transmiten su vacilación acerca de si decir “sol” en guaraní o no hacerlo. Probablemente, el hecho de que la maestra continúe con la actividad y no recupere el saber de Jonás para toda la clase (líneas 9 y 12), haya influido en el aplazamiento de su respuesta. Jonás percibe la indiferencia de la maestra y continúa dudando acerca de si decir o no la palabra en guaraní. Me selecciona a mí, entonces, como su interlocutora y me pregunta explícitamente si completa o no la acción (línea 13). Mientras tanto, Josefina sigue desarrollando la actividad con el resto de los alumnos. Jonás encuentra de mi parte una respuesta afirmativa y una escucha para su saber. Entonces, decide modificar los destinatarios de su turno y me selecciona a mí como su única interlocutora: acercándose y diciéndome la palabra al oído (línea 22). Yo le pregunto por ese conocimiento que me transmitió y lo valoro (líneas 23 y 25). Jonás me responde

entusiasmado y feliz (línea 24), interpreto que por poder hablar en guaraní en el espacio del aula. Luego, Josefina da por terminada la actividad y pareciera incluirnos en ese cierre y cambio de tema (líneas 26 y 27).

Resulta significativa la secuencia paralela que Josefina mantiene con el grupo en el fragmento anterior porque, llamativamente, era una actividad de puesta en valor del plurilingüismo en la clase que yo había preparado a su pedido. Pareciera que no es posible vincular este reconocimiento con la trayectoria de los alumnos y su vínculo con esas lenguas, en este caso con Jonás como hablante competente del guaraní. De este modo, él no encuentra lugar en el aula para su lengua, la que resulta silenciada a partir de no ser escuchada y que motiva su elección de continuar manteniéndola en el espacio de la intimidad (ver capítulo 3 apartado 6): el que actualiza en el espacio público de la clase hablándome al oído.

### **3.1. Mensajera entre lo privado y lo público**

Más adelante, sin embargo, Jonás me transmite su deseo de que la maestra reconozca su competencia en guaraní. En el siguiente fragmento, el alumno me recuerda nuevamente que él es hablante de esa lengua, como me demostró diciéndome al oído “kuarahy” (línea 3). Su propósito pareciera ser que la maestra también reconozca su saber y, con ese objetivo, me pide que interceda entre esos dos espacios, el de lo público y lo privado (línea 8):

#### **Fragmento 4 – Primer grado**

- 1 CAR: lo voy a hacer de vue:lta
- 2 YO: [sí:? bueno↓]
- 3 JONÁS: [yo sé hablar] de so:l↓ (.) no te:: la acordás que te dije↓
- 4 YO: si::!
- 5 JONÁS: de so:l↓
- 6 (1)
- 7 YO: sí [(inent.)]
- 8 JONÁS: [contale] a la se:ño↓
- 9 YO: y: luna también la sa- luna la sabés también?
- 10 JONÁS: sí

- 11 YO: cómo es? luna?
- 12 JONÁS: no me la acue:rdo↓
- 13 (2)
- 14 JOSE: acá?
- 15 VIC: no:↓ ahí es mejor hacer el á:rbol↓
- 16 JOSE: eh:: sí↓ [(inent.) y te lo]<sup>1</sup> pego↓
- 17 JONÁS: [ahora sí me lo acue:rdo↓]<sup>1</sup> [(.) mi]<sup>2</sup>rá↓
- 18 YO: [cómo es?]<sup>2</sup>
- 19 ALE: voy a escri:bi:r!
- 20 JONÁS: eh::
- 21 (2)
- 22 JOSE: dale↓
- 23 (1)
- 24 JONÁS: esperá que le hago al solci:to↓
- 25 JOSE: dale↓ (inent.)
- 26 YO: una cari:ta↓
- 27 (2)
- 28 ALE: este quién lo hizo?
- 29 JONÁS: vení↓
- 30 JOSE: za:ra:↓
- 31 (2)
- 32 JONÁS: qué me dijiste [de: la-]<sup>3</sup>
- 33 YO: [lu:na↓]<sup>3</sup> (.) luna?
- 34 JOSE: eso es ser (inent.)?
- 35 JONÁS: °(jasy)°
- 36 YO: ah::! mirá↓ [(.) qué]<sup>4</sup> li:ndo!
- 37 JONÁS: [se:-]<sup>4</sup>
- 38 sé todo: yo!
- 39 YO: todo: sabés todas las palabras?
- 40 CAR: no lo sabe todo!
- 41 YO: no?
- 42 JONÁS: las pala:bras! lo que dice está ahí↓ (.) del á:rbol↓
- 43 (5)
- 44 ALE: seño!
- 45 YO: °(inent.) en el oído↓° ((me acerco a Josefina y le cuento))
- 46 JOSE: ((risas)) (inent.)
- 47 JONÁS: le conta:ste?
- 48 (1)
- 49 YO: pero yo no las sé repetir↓ no me sale↓
- 50 (1)
- 51 JONÁS: sé yo↓
- 52 (1)
- 53 JONÁS: le digo?
- 54 YO: cómo es sol?
- 55 VALEN: queda alguna se:?
- 56 JONÁS: eh:?
- 57 JOSE: (inent.)
- 58 YO: sol↓ cómo es?
- 59 (1)
- 60 JONÁS: eh::↓
- 61 (2)
- 62 YO: es difícil↓ a mí no me sale decirlo↓
- 63 (1)
- 64 JONÁS: es difícil!

65 (2)

66 JONÁS: para mí es difícil para vos no↓

67 YO: para vos es difícil también?

68 JONÁS: no!

69 YO: no:↓ para vos↑ si vos lo hablás de s- de- de chi:co↓

En este fragmento, se desarrolla una secuencia similar a la del fragmento anterior, en la que Jonás duda acerca de si está habilitado para hablar en guaraní en el aula y posterga la acción mientras evalúa el contexto (líneas 12, 17, 20 y 24). Finalmente, nuevamente decide mantener su lengua en el espacio de lo privado, hablándome al oído (línea 29), y reforzando que lo hace como respuesta a mi pedido (línea 32).

Jonás se reconoce como hablante competente de la lengua en sucesivas ocasiones. Sin embargo, resulta significativo que en ninguna de ellas nombra a la lengua guaraní explícitamente (línea 3, 5, 37, 38 y 51). Pareciera que él entiende que no está habilitado para hablar en guaraní en el espacio del aula. El silencio de esa lengua es tal que él no se atrevería siquiera a mencionar su nombre. ¿Será por ese motivo que Jonás me ubica como mensajera entre él y Josefina? Yo acepto este rol y me acerco a la maestra a contarle que Jonás me habló al oído en guaraní (línea 45). Josefina se sorprende de esta acción y sonrío valorando su estrategia. Sin embargo, no interviene recuperando este saber experto que le cuento del alumno. Las secuencias quedarán como una anécdota de color que hablan acerca de su timidez para hablar en público en guaraní (línea 46).

Esta ausencia de la puesta en valor del bilingüismo de Jonás me da una pista para entender el pedido de intervención que él me hace (línea 47) y su consulta acerca de si está autorizado para hablarle en guaraní a Josefina (línea 53). En este caso, incluso yo evito darle una respuesta habilitante a su pregunta porque reconozco que en la clase no se le está dando lugar a su competencia en otra lengua. Como compensación, intento ponerla en valor mostrando interés y reconociendo su saber en tanto conocimiento al

que sólo él tiene acceso (líneas 54, 58 y 62).

Al año siguiente, Jonás continuaba recordando la habilitación que mi presencia le había dado al guaraní en el aula de primer grado. Durante el mes de noviembre del 2016, participé en distintas clases que transcurrieron en el espacio de la biblioteca. En una de ellas participó Josefina con segundo grado, que era el mismo grupo de alumnos con el que yo había trabajado en primer grado en el año 2015. Durante el transcurso de la clase se desarrolló la siguiente secuencia con los alumnos que se encontraban sentados junto a mí alrededor de la mesa. Ellos me preguntan por el animal que estaba dibujado en mis aros (línea 1):

### **Fragmento 5 – Primer grado**

- 1 JONÁS: qué es?  
2 LOREN?: un tatú:↓  
3 YO: un tatú carreta↓  
4 (1)  
5 JONÁS: (inent.) como un tatú carreta↓  
6 WALTER?: se parece como un pokemon↓  
7 YO: [jeje]<sup>1</sup>  
→ 8 JONÁS: [seño]<sup>1</sup> qué significa tatu?  
9 (1)  
10 JONÁS?: [pokemon?]<sup>2</sup>  
11 YO: [es el nombre]<sup>2</sup> del animal↓  
12 (1)  
13 WALTER?: es un↑ es un pokemo:n↓  
→ 14 JONÁS: y tatu ne?  
15 (2)  
16 YO: qué es eso?  
17 (7)  
→ 18 JONÁS: es en guaraní↑  
19 YO: ah sí?  
20 (1)  
21 YO: qué es?  
→ 22 JONÁS: tatu ne↓  
23 YO: qué quiere decir?  
24 (8)  
25 YO: qué quiere decir tatu ne?  
26 (5)  
27 YO: es una mala palabra?  
28 JONÁS: si::↓  
29 YO: qué quiere decir? [qué fe:o↓]<sup>3</sup>  
→ 30 JONÁS: [porque↑]<sup>3</sup> él me la enseñó↓  
31 WALTER?: no::↓  
32 JONÁS: es↑ es lo que tienen las mujeres (en el medio)

- 33 (1)  
 34 YO: [qué?]<sup>4</sup>  
 → 35 JONÁS: [no]<sup>4</sup> eh↑ porque él me lo dice↓  
 36 WALTER: no::↑  
 → 37 JONÁS: eh eh eh↑ él (inert.)

Jonás asocia el nombre del animal con una palabra del guaraní (líneas 8 y 15), la que pronuncia sin recurrir a ninguna reparación (líneas 14 y 22). Yo le pregunto entonces por esa palabra que desconozco (línea 16) y él me responde luego de dudar un rato largo (línea 17) que es una palabra del guaraní (línea 18). Sin embargo, se muestra reticente a decirme su significado (líneas 22, 24 y 26), lo que me permite inferir que se trata de una “mala palabra”. Luego, deduzco que no es un insulto sino una palabra que hace referencia de forma coloquial a la zona íntima de las mujeres (línea 32). Probablemente por esta razón, Jonás se distancia de este conocimiento y señala a Walter como el responsable de habérselo transmitido (líneas 30, 35 y 37).

### 3.2. La palabra y el rol de Jonás

Según pude observar a través de mi experiencia etnográfica, el vínculo de Jonás con sus compañeros era conflictivo y sus intervenciones en las actividades grupales eran pocas. Sin embargo, en la segunda clase de primer grado en la que participé, luego de las secuencias en las que Jonás me había hablado en guaraní en el aula, tuvo lugar la siguiente secuencia:

#### Fragmento 6 – Primer grado

- 1 CAR: ay:! yo también quiero dibu:ja:r!  
 → 2 JONÁS: tenés que hacer una fila↓  
 3 (1)  
 → 4 JONÁS: fila alelí:↑ y después carlos↓  
 5 CAR: yo soy el último↓  
 → 6 JONÁS: no: car-! eh: primero↑ ahora alelí↑ alelí↓ ale:lí:!  
 7 (2)  
 8 JONÁS: lelalí (.) [alelí↓]  
 9 ZARA: [sí↓ vos sos el úl]timo↓  
 10 (2)  
 → 11 JONÁS: después de alelí va carlos! y después de carlos va: (.) valen↓

En este fragmento, Jonás se encontraba dibujando en mi cuaderno de notas cuando otros compañeros se acercaron porque también querían escribir en mi libreta; entonces, yo les doy permiso a todos para que pinten en las hojas. En este contexto, Jonás comienza a organizar la dinámica para que todos puedan hacerlo (líneas 2, 4, 6 y 11). Para ello, de forma inesperada, se ubica en un rol de liderazgo frente a sus compañeros, quienes lo reconocen y aceptan como tal de forma espontánea (líneas 5 y 9).

En el marco del frecuente rol de Jonás en la dinámica de las clases como una figura disruptiva y conflictiva, esta secuencia resulta significativa porque, en ella, Jonás pudo ubicarse como líder de sus compañeros y organizador de la actividad. Quizás a partir de que en el aula se le dio lugar a su identidad bilingüe, resultó posible que el alumno se empodere y pueda ocupar, entonces, un nuevo rol dentro de la comunidad.

Este vínculo que asoma entre la identidad de los alumnos y la disponibilidad de roles dentro del grupo, será una guía de análisis para el estudio del silencio en los alumnos de sexto grado. En este sentido, me interesa indagar en dos circunstancias que quizás resulten complementarias: el reconocimiento de las lenguas de los estudiantes en las clases y la posibilidad de que se conviertan en participantes legítimos del grupo.

#### **4. El silencio de los alumnos en sexto grado**

En conversaciones con la maestra de sexto grado, Isabella, ella me expresó el vínculo que reconocía entre la(s) lengua(s) que hablaban sus alumnos y el respeto a su identidad. Esta relación la incorporaba en las clases como objeto de la enseñanza y también lo hizo en la presentación del “Proyecto de las lenguas”. Isabella lo enmarcó en una serie de actividades en las que venían trabajando sobre el “derecho a la identidad”, el que cuenta con una fecha expresa en el calendario escolar para celebrarlo: el 24 de marzo. La maestra lo vinculó con ese día a partir de que, durante esa jornada, se conmemoraba el “Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia” (líneas 1, 20

y 21). Esa fecha estaba destinada en el calendario escolar para trabajar en las clases con el derecho a la identidad que la última dictadura militar les había quitado a muchos bebés nacidos en cautiverio. El siguiente fragmento presenta esa relación:

### **Fragmento 7 – Sexto grado**

- 1 ISA: a ver esto tiene que ver con la identidad de cada uno de ustedes también no?  
2 CLAU: no  
3 ISA: si? quizás sus abuelos tampo:co  
4 YO: vienen de córdoba de: tucumán de misio:nes de entre rí:os  
5 ADRI: mi ma[má es jujeña]  
6 ISA: [siempre habla]mos no? de la identida:d↓ de esto de los dere:chos↓  
7 (1)  
→ 8 ISA: y es todo tiene que ver con la identidad [no? eh(.) la lengua que habla:mos]<sup>1</sup>  
9 ADRI: [tenemos derecho a tener una e (.) eh una educa]ció:n (.)  
10 tener documento y poder estudiar y poder jugar y no [(inent.)]<sup>2</sup>  
11 ISA: [si bueno pero↑]<sup>2</sup> (.) hablamos del derecho a la identidad↓ (.)  
si:?  
12 ADRI: tenemos derecho de tener un documento  
→ 13 ISA: ajá (.) a tener un nombre y un apelli:do (.) una nacionalida:d (.) a conocer nuestros  
→ 14 antepasa:dos nuestras fami:lia:s (.) siempren lo trabajamos en el eh (.) para la semana  
→ 15 del 24 de ma:rzo no? (.) pero bueno↓ esto es↑ (.) recurre:nte  
16 (2)  
17 ISA: vos notaste otros derechos no? que tienen los niños y adolescentes↓ (.) está muy  
18 bien↓  
19 (1)  
→ 20 ISA: pero esto es justamente entra dentro del derecho a la identidad↓ que siempre lo  
21 trabajamos↓

En esta secuencia, Isabella reconoce el derecho de los alumnos a hablar su lengua como parte del derecho a su identidad (línea 8), el que vincula con el derecho a conocer “nuestros antepasados” y la historia acerca de los orígenes familiares (líneas 13, 14 y 15).

Este extracto resulta significativo para reconocer el rol de mediadora que Isabella cumple en la dinámica interaccional de la clase. Ella es la que interviene gestionando las voces de los alumnos en el aula, de manera tal de permitir la *participación activa* de todos los estudiantes. Según pude observar, su objetivo pedagógico consistía en darles la posibilidad a todos de poder tomar la palabra en la clase. En este sentido, la maestra gestionaba los turnos de habla e intercedía cuando

alguno de los alumnos acaparaba la palabra o interrumpía a sus compañeros.

Sin embargo, a pesar de la puesta en valor de Isabella de la igualdad de las lenguas y sus hablantes, los estudiantes con trayectorias plurilingües transmitían que la realidad en la que vivían sus lenguas, dentro y fuera del aula, estaba atravesada por la desigualdad lingüística.

#### **4.1. La lengua, si no se habla, se oxida**

En este punto retomaré el estilo interaccional que describí en el capítulo 4 y que establecía que, en esta comunidad, el solapamiento de los hablantes en el intercambio de los turnos era una práctica no problemática en la Rivadavia. En ese capítulo, describí las dificultades con las que se encontraban los alumnos con estilos interaccionales diferentes, al momento de situarse como hablantes en la clase. Uno de los ejemplos que incluí fue el de Alberto (ver Fragmento 16 del capítulo 4). Mediante el análisis de las clases, pude identificar que su estilo no incluía el solapamiento como componente de la práctica interaccional. En consecuencia, Alberto lograba completar el turno de habla luego de sucesivos intentos frustrados. La secuencia que sigue retoma el final del Fragmento 16 del capítulo 4. Aquí el alumno logra completar la reflexión que había querido plantear en las repetidas intervenciones anteriores:

#### **Fragmento 8 – Sexto grado**

- 1 ALBER: una:
- 2 ISA: sí ale
- 3 ALBER: la lengua guaraní no sé qué pasa es como si fuera un metal que se va:: oxidando
- 4 (.) se va: pudrien:do como el metal y:: (.) si no se usa se destruye
- 5 LOREN: no se usa más
- 6 ALBER: ya no se usa más
- 7 (1)
- 8 ISA: ajá↑
- 9 YO: y cómo se pero por qué se pudre?
- 10 ISA: claro
- 11 YO: vos pen-
- 12 ALBER: por lo oxidado
- 13 (1)
- 14 YO: y la lengua cómo se pudriría?

- 15 (2)  
 → 16 ALBER: con las [(inent.)]<sup>1</sup> cada vez hablando (.) menos menos [menos]<sup>2</sup>  
 17 ERI: [con el tiempo]<sup>1</sup>  
 18 YO: [ah:: cada]<sup>2</sup> vez  
 19 hablando menos↑  
 → 20 ALBER: y hablando otro idio:ma  
 21 YO: [y cambiándola por otra]<sup>3</sup>  
 22 ADRI: [(inen.)]<sup>3</sup> computadora imagínate (inent.) en la computadora:  
 → 23 ALBER: (inent.) tiene una lengua que hablan millones de personas (inent.) menos  
 24 personas háblanla  
 25 YO: y si::  
 → 26 ALBER: antes era un millón  
 27 ISA: cada vez menos gente habla esa len:gua y vos decís que eso hace: (.) que en un  
 28 momento esa lengua no exista más  
 29 ADRI: igual seño vos sabés cuál lengua son de otro país por el acento que habla

En este extracto, Alberto nos transmite su vivencia con la lengua guaraní. Nos expresa su sentimiento de pérdida de su lengua al dejar de hablarla y reemplazarla por otra lengua: en este caso el castellano (líneas 3, 4 y 20). Alberto expresa la relación directa que existe entre una lengua y sus hablantes y que, cuando este vínculo desaparece, la lengua muere. Esta analogía entre el guaraní y el metal que Alberto hace para expresarnos su emoción estaría resultando muy productiva porque vuelve material su vivencia de “la muerte del guaraní”.

El fragmento anterior presenta la impresión de un hablante que tiene que dejar de hablar su lengua. Recordemos que Alberto dejó de vivir en Paraguay y se trasladó a Argentina con su familia, aunque mantiene un contacto fluido con su pueblo natal donde viaja a pasar las vacaciones todos los veranos. La desigualdad lingüística entre el castellano y el guaraní en nuestro país le restringe a Alberto la posibilidad de usar el guaraní en determinados contextos. En el fragmento anterior él nos transmite de manera sincera su emoción de pérdida de su lengua y, con ella, de su identidad. Esta declaración resulta doblemente significativa dicha en el contexto de la clase: espacio institucional que sólo habilita a los alumnos a usar la lengua castellana.

Como desarrollé en el capítulo 3, los espacios de uso para las lenguas generalmente son asignados desde los centros y las instituciones de poder. En el caso de

la Rivadavia, el análisis de la interacción escolar me permitió identificar que las otras lenguas estaban prohibidas “de hecho” en el espacio escolar dado que, en la práctica, no eran escuchadas (ver capítulo 3 apartado 5). Al mismo tiempo, los hablantes con trayectorias plurilingües eran señalados por sus compañeros cuando se alejaban del estilo interaccional normal. En este punto, propongo volver nuevamente al fragmento anterior (8), específicamente a la última línea, donde Adrián le expresa a la maestra que estas trayectorias plurilingües pueden reconocerse a partir del “acento” del hablante (línea 29). En esta intervención, se manifiesta nuevamente la asociación entre lengua(s) y territorio(s) que analizamos en el capítulo 3, la que establecía fronteras y permitía la categorización de los hablantes a partir de la(s) lengua(s) que hablaban.

#### **4.2. Silencio como estrategia**

En el contexto de la Rivadavia, las trayectorias plurilingües eran reconocidas y señaladas tanto por los docentes y directivos como por los alumnos, como presenta el siguiente fragmento. Allí se desarrollan tres secuencias simultáneas que tuvieron lugar en una clase, mientras los alumnos practicaban en grupos las preguntas de la entrevista que le iban a hacer a sus familiares. La columna de la izquierda es la del grupo conformado por Alberto, Lorenzo, Claudio y Adrián. Estos últimos le habían pedido a Alberto que les hiciera la entrevista a los tres al mismo tiempo. Simultáneamente se escucha en el audio la entrevista que Érica le estaba haciendo a Sol y, con un volumen más bajo, la que Rosalía le había hecho a Carola.

#### **Fragmento 9 – Sexto grado<sup>39</sup>**

1 ALBER: qué idiomas  
conocés?

2 (3)

→ 3 LOREN: paraguayo

4 ISA: albe:r! por favor

---

<sup>39</sup> En este fragmento decidí numerar por hablante y no por líneas porque es un extracto con conversaciones simultáneas.

- la↑ (.) ah estás filmando↓  
5 (2)  
6 ALBER: qué i:diomas↑  
(.) hablas?
- 7 ERI: cómo te llamás
- 8 Av: el paraguaio
- 9 ERI: en dónde naciste?
- 10 CLAU: hablo  
paraguaio
- 11 MAR: no↓ en dónde  
naciste?
- 12 LOREN: pero así↓  
como le das vos (inent.)
- 13 MAR: en dónde nací? en  
argentina↓
- 14 CARO: da::le:! (.) yo a  
vos no te to:co la  
cartu&chera&  
15 ADRI: te estoy  
guardando↓ te estoy  
guardando
- 16 ERI: cuántos años tenés?
- 17 CARO: dale!
- 19 ALBER: [qué idioma  
o lengua hablan] tus  
padres?
- 18 ERI: [en qué año  
naciste?]
- 20 MAR: eh?
- 21 ADRI: paragua:io:.<sup>40</sup>!
- 22 LOREN: eh::  
&paraguay: eh&
- 23 ERI: cómo se llaman tus  
padres?
- 24 MAR: eh?
- 25 ERI: cómo se llaman tus  
padres?
- 26 MAR: lautaro y mariana
- 27 ADRI: acá esta::mos!  
estamos los pibes!
- 28 ERI: de dónde eran tus  
padres?
- 29 MAR: cómo?  
→ 30 LOREN: de Bolivia
- 31 ROSA: °de dónde eran  
tus padres?°
- 32 MAR: cómo (inent.) lo  
dijo ella!
- 33 ERI: qué idiomas  
conocés?
- 34 ADRI: el quichua [(.)  
eh: el paraguaio]
- 35 ROSA: [°qué idiomas  
conocés?°]

<sup>40</sup> Utilizo la “i” y no la “y” para hacer referencia a una pronunciación marcada de la palabra que hace Adrián y que resulta relevante para el análisis. La misma elección hago en la transcripción en la línea 34.

Este fragmento resulta particularmente significativo porque tres de los alumnos —Adrián, Claudio y Lorenzo— subrayan las diferencias de sus compañeros que son hablantes bilingües y expresan, nuevamente, el vínculo lengua(s) - territorio (s) que se materializa en las fronteras de los países. En la columna de la izquierda, Alberto es el entrevistador y, cuando les pregunta a sus compañeros por las lenguas que conocen y hablan ellos y sus padres, le responden “paraguayo”, pronunciando de manera marcada y burlona la palabra (líneas 3, 8, 10, 21 y 22). Recordemos que Alberto era un alumno paraguayo hablante bilingüe de guaraní y castellano.

A su vez, en las secuencias paralelas en los grupos de las chicas, Lorenzo y Adrián se entrometen para responder las preguntas y poner en evidencia las trayectorias plurilingües y la extranjería de sus compañeras (líneas 30 y 34).

Esta acentuación de las diferencias pondría en evidencia el plurilingüismo de algunos alumnos, aunque en las clases ellos no utilicen esas otras lenguas. Al mismo tiempo, en este contexto, la competencia en otros idiomas de los estudiantes sería asociada a un origen extranjero.

En virtud de estas diferencias, en muchas ocasiones, determinados alumnos resultan ubicados en el foco de atención del grupo. A través del análisis de los datos encuentro que, en esas situaciones, los estudiantes señalados eligen no participar y permanecen en silencio. En el siguiente fragmento, Alberto decide no intervenir mientras Adrián y la maestra conversaban acerca de en qué pétalo de la flor correspondía ubicar la lengua guaraní a partir de su competencia en el idioma:

### **Fragmento 10 – Sexto grado**

- 1 YO: hay alguna lengua que no hablen pero que entiendan ha:blar? (.) sí si no hay ninguna
- 2 no la dejo lo dejan vacío eh?
- 3 ERI: en [dónde?]
- 4 ISA: [claro (.)] no le escriben nada
- 5 ADRI: él sabe:: guaraní pero lo habla

- 6 YO: claro entonces ahí no (.) si la habla no  
 → 7 ISA: pero la entiende?  
 8 ADRI: sí::  
 9 ISA: entonces sí podría ser el verde  
 → 10 ADRI: pero la habla  
 → 11 ISA: que entiende pero no habla↓ ah:: pero él sabe hablar guaraní  
 12 ADRI: sí [(ininteligible)]  
 13 ISA: [ah entonces no]

En esta secuencia, Alberto se encontraba sentado en la clase junto con Adrián. Sin embargo, a pesar de su presencia en el aula, elige no intervenir aunque sea él el foco de la conversación (líneas 5, 7, 10 y 11). Incluso cuando la maestra pregunta acerca de la competencia en guaraní de Alberto, no lo elige como su interlocutor sino que continúa dirigiéndose a Adrián. Sin embargo, frente a esta exclusión, aunque continúa siendo el tópico de la charla, Alberto no se autoselecciona para tomar el turno de habla, sino que permanece al margen de la interacción.

Al mismo tiempo, mis registros y datos me permiten reconocer que esta exposición y señalamiento de los alumnos como hablantes de otras lenguas se complementa con ataques y desconfianza acerca de lo que expresan cuando participan. Esta duda acerca de la veracidad de sus dichos está también atravesada por el género. A partir del análisis de las interacciones encuentro que, los alumnos que se ubican como los monitores de la norma lingüística y de la autenticidad de las intervenciones de sus compañeras, generalmente son varones y se definen como hablantes monolingües de castellano.

En el siguiente fragmento, nuevamente Adrián y Lorenzo son quienes se ubican como censores de las voces de Érica y Rosalía:

### **Fragmento 11 – Sexto grado**

- 1 ERI: yo no tengo celular  
 2 (1)  
 → 3 LOREN: sí que tenés  
 4 YO: pudieron hacerla o no?  
 5 (1)  
 → 6 ADRI: yo soy [(ininteligible)]<sup>1</sup> mirá! (.) tiene la de ma:r (.) carla el bebu: (.) ah:: francisco

- 7 MAR: [no yo tampoco]<sup>1</sup>  
 8 ROSA: a mí se me acabó la batería y[:]<sup>2</sup>  
 → 9 ADRI: [y bueno]<sup>2</sup> (inent.) toda la semana  
 10 ERI: en dónde está? a ver↓  
 11 ROSA: (°inent.°)  
 → 12 ADRI: da: este↓ ya es [chamuyo]<sup>3</sup>  
 13 ISA: [a ver a ver]<sup>3</sup> dale dejame escuchar↓ porque↑ (.) es importante esto↓  
 14 era una↑ es (.) una tare:a para hacer en ca:sa↓ era una actividad↓

En esta secuencia, las alumnas nos están explicando los motivos por los que no pudieron completar la consigna de entrevistar a algún familiar para esa clase (líneas 1, 7 y 11). Frente a las respuestas de sus compañeras, Lorenzo y Adrián se autoseleccionan en el rol de fiscales: se ubican como interlocutores que ponen en duda los argumentos de sus compañeras refutándolos (líneas 3, 6 y 9) y calificándolos como falsos (línea 12).

Estas intervenciones de Lorenzo y Adrián resultan problemáticas para la dinámica conversacional porque el momento para que ellos dieran sus explicaciones ya había finalizado. En este sentido, especialmente la participación de Adrián transgrede la organización interaccional pautada de antemano en un doble sentido: por autoseleccionarse en una secuencia en la que su participación no estaba planificada y, a su vez, por hacerlo solapando el turno de su compañera (línea 9). Esta intervención es marcadamente problemática porque a) inicia su turno cuando la posible finalización de Rosalía no es proyectable → el conector “y:” con alargamiento indica que Rosalía tiene la intención de continuar su turno; b) inicia el solapamiento retomando el mismo conector “y” que utiliza Rosalía → esta similitud en el comienzo se asocia convencionalmente con un solapamiento colaborativo; sin embargo, c) luego presenta una refutación directa al motivo de Rosalía considerándolo inverosímil.

A pesar de este ataque directo a su imagen, Rosalía vuelve a autoseleccionarse como hablante pero utiliza un volumen de voz más bajo que el grabador no registra con claridad. Luego, Adrián nuevamente se autoselecciona acusándola en este turno de mentirosa (línea 12). En este punto, Isabella interviene en su rol de mediadora de las

voces: pide silencio a Adrián y le indica que sus participaciones son interrupciones porque no le permiten escuchar los motivos de Rosalía (línea 13). De este modo intercede y le devuelve el turno a Rosalía aunque, luego de estas agresiones, ella no vuelve a tomar la voz<sup>41</sup>.

Aunque Isabella nos presenta a Rosalía como una alumna silenciosa, el análisis de los datos me permite identificarla como una estudiante que no sólo participa cuando es heteroseleccionada por la maestra, sino que también lo hace autoseleccionándose:

### **Fragmento 12 – Sexto grado**

- 1 ISA: bueno↓ acá el qué hacemos con rosalia? (.) [que]<sup>1</sup> tiene la camarita y no filma↓  
 2 YO: [ah:!]<sup>1</sup>  
 3 de:: (.) si si [acá tienen co:mpu↑ (.) tienen]<sup>2</sup> alguna compu? se puede poner a cargar  
 4 ISA: [y no tiene batería↓ (.) si↓]<sup>2</sup>  
 5 YO: ahora mientras↑  
 6 (1)  
 7 ISA: traigo una de allá de::↑  
 8 YO: [en el día]<sup>3</sup>  
 → 9 ROSA: [en: no↓ la]<sup>3</sup> cargo en: (.) en mi casa le:: digo a mi papá↓  
 10 ISA: pero si tu hermana no te dejó cargarla!  
 11 (1)  
 → 12 ROSA: sí porque:: lo↑ de: de ella estaba bloqueada la compu↓ (.) y: [(inent.)]<sup>4</sup> °(inent.)°  
 → 13 ADRI: [no lo traje↓ cararota↓]<sup>4</sup>  
 14 ISA: estaba bloqueada que no enciende?  
 → 15 ROSA: sí  
 16 (1)  
 17 ISA: o [sea]<sup>5</sup> que está rota↓  
 18 YO: [no↑]<sup>5</sup>  
 → 19 ROSA: no↓  
 20 (1)  
 21 YO: no [si↓ a veces se bloquea esa↓]<sup>6</sup> (.) sí a mi me pasó con las que te mandan↓  
 → 22 ROSA: [estaba bloqueada↓ (.) bloqueada]<sup>6</sup>  
 23 ISA: [ajá↓]<sup>7</sup>  
 24 FRAN: [a (.)]<sup>7</sup> a mi primo le pasó [eso]<sup>8</sup>  
 25 ISA: [bueno↓]<sup>8</sup>  
 → 26 ROSA: [y lo eh]<sup>8</sup> pero↑ (.) lo traje y veo↑ (.) no sé creo que

---

<sup>41</sup> Estas interrupciones son numerosas y explícitas cuando las compañeras toman la voz. A lo largo de las clases la variable género resulta central en la posibilidad de las alumnas de ubicarse como participantes legítimas en el aula. Del análisis de los datos emerge que las alumnas mujeres se autoseleccionan como hablantes en menor medida que los alumnos varones. Mi hipótesis es que esta menor participación de las alumnas en sexto grado está motivada por los sucesivos ataques de los que son objeto por parte de los varones cuando toman la palabra. A su vez, la agresión es más marcada frente a los turnos en los que participa Rosalía, hablante bilingüe aymara-castellano, y muchos de los ataques hacia ella señalan sus diferentes pautas interaccionales.

27 hoy lo va a tener↓

En este fragmento, Rosalía se autoselecciona como hablante cuando Isabella y yo nos encontramos hablando sobre las dificultades que tuvo para cargar la cámara pocket que le había prestado para que filmara la entrevista en su casa (línea 9). Este mecanismo de autoselección es doblemente significativo porque lo lleva a cabo para contradecir nuestra postura y proponer una alternativa diferente. En ese momento, Adrián interviene nuevamente atacando su imagen y acusándola de mentirosa (línea 13). Luego de este agravio, Rosalía participa con turnos más breves (líneas 15, 19 y 22) y, recién emite turnos más extensos (líneas 22 y 26), luego de mi alineación (línea 21) y la de Francisco (línea 24) como testigos de la veracidad de su explicación. Entonces, vuelve a proponer cargar la cámara en su casa, con la notebook de su hermana (línea 26).

El fragmento anterior exhibe una dinámica recurrente en las clases de sexto grado: cuando Rosalía intenta intervenir como una participante legítima, se encuentra con ataques directos de sus compañeros varones, en especial de Adrián y Lorenzo. Frente a estas agresiones que disputarían su derecho a participar en la clase, Rosalía, en ocasiones, emite turnos breves; y, en otras, elige participar mediante el silencio, como sucede en el siguiente fragmento:

### **Fragmento 13 – Sexto grado**

- 1 ISA: este: (.) la pusimos a cargar en una compu pero eran once y cuarto de la mañana  
2 cuando ella me mostró cómo se cargaba! yo no lo había visto↓  
3 YO: sí sí sí tarda↓ tarda en cargar  
4 ISA: y tarda↓ (.) está↑ eh se la llevó en rojo↓ le dije bueno↓ de una:↑ (.) encendela y filmá↓  
5 que sea lo que dios quiera↓ (.) ahí me dice que↑  
6 (1)  
7 ISA: la prendió y se apagó↓ [(.) claro↓ no llegó a cargar (.)]<sup>1</sup> únicamente que la pongamos  
8 YO: [sí sí porque tarda: mucho en:]<sup>1</sup>  
9 ISA ahora↑ y ya te la lleves cargada↑ lo hagas hoy (.) y la puedas traer el lunes  
→ 10 ADRI: (inent.) en tu casa rosalia?  
11 YO: [sí sí]<sup>2</sup>

- 12 ISA: [no sé↓]<sup>2</sup> (.) te parece?
- 13 ADRI: la acompaño hasta la [casa↓]<sup>3</sup>
- 14 YO: [sí (.)]<sup>3</sup> yo le lunes puedo venir a buscarla si ya [está]<sup>4</sup>
- 15 ISA: [ahí]<sup>4</sup> está↓
- 16 (.) ya! me voy a la biblioteca a cargar[la]<sup>5</sup>
- 17 YO: [porque]<sup>5</sup> tarda↓ vos cuando- yo después me olvidé de
- 18 decirte cuando vos me llamaste eh: a mí mi↑ (.) mi directora que es la que me la prestó
- 19 me dijo mirá que la tenés que dejar cargando toda la noche más o menos
- 20 ISA: ah::
- 21 YO: quiero decir varias horas
- 22 ISA: claro↓
- 23 (1)
- 24 YO: tarda↓ [tarda en cargarse (.) sí sí sí]
- 25 ISA: [bueno↓ son las ocho↓ la ponemos ahora a las do:]ce↑ haceme acordar a las doce
- 26 del mediodía por favor!
- 27 (1)
- 28 ISA: a las doce la:: la saco por lo menos son cuatro horas seguidas de carga
- 29 YO: sí sí ahí: algo va: va a cargar↓
- 30 (1)
- 31 ISA: cosa de que llegues a casa↑ está la persona? que le vas a hacer la entrevista cuando
- 32 llegás al mediodía? bueno↓ ni bien llegás se la hacés y nos olvidamos↓
- 33 YO: claro
- 34 ISA: después si:?
- 35 YO: sí porque tarda
- 36 ISA: bien↓ ((abre la puerta y sale del aula)) ya vengo↓ voy hasta la biblioteca y vengo

En este extracto, Isabella me cuenta los inconvenientes que tuvieron con Rosalía para cargar la cámara con la notebook de la escuela. En el inicio de la narración utiliza el estilo indirecto y habla de Rosalía en tercera persona. La alumna se encuentra en el aula pero no interviene durante el relato. En las líneas 8 y 9, Isabella retorna al presente y le hace la propuesta a la alumna de ponerla a cargar en ese instante en la biblioteca. Sin embargo, el turno siguiente es Adrián quien se autoselecciona y le apunta directo a Rosalía (línea 10). Ella elige, entonces, participar en silencio, por lo que Isabella vuelve a preguntarle si está de acuerdo mediante una pregunta cerrada (línea 12), la que puede responderse en forma no verbal. Nuevamente Adrián es quien se autoselecciona de manera problemática, porque usurpa el turno que le corresponde a su compañera por segunda vez consecutiva (línea 13). Además, lo hace posicionándose como líder del

grupo y responsable de que Rosalía cumpla con la consigna, atacando nuevamente su imagen y su posibilidad de ser una participante legítima dentro de esta comunidad. De este modo, Adrián ubica a Rosalía en un rol pasivo y la construye como necesitada de un responsable a cargo para completar la actividad.

En el marco de estos sucesivos ataques, que funcionarían como obstáculos para su participación en las clases y como cuestionadores de la membrecía que Rosalía puede ocupar en el grado, interpreto los usos del silencio de los alumnos con trayectorias plurilingües. En este contexto, la participación no verbal mediante la mirada y los gestos de Rosalía resultaría una estrategia de la alumna cuando es heteroseleccionada por Isabella (líneas 31, 32 y 34).

Rosalía reconoce estas disputas en las que sus compañeros la ubican en repetidas ocasiones. Estos ataques pondrían en duda su legitimidad como miembro del grupo y su membrecía. Este rol periférico dentro de la clase posiblemente sea reconocido por Rosalía cuando, frente a la actividad grupal de poner en común las entrevistas que hicieron, elige sentarse junto a mí en lugar de ubicarse con sus compañeros, incluso aunque yo no contaba con una notebook para mirar las grabaciones:

#### **Fragmento 14 – Sexto grado**

- 1 YO: cómo?  
→ 2 ROSA: me puedo sentar con &vos&?  
3 YO: sí pero [yo no tengo↑ no traje] mi compu hoy↓  
4 ISA: [sí pero no tiene compu:↓]  
→ 5 traigo otra pero:: me da no sé qué que estés sola↓  
6 (1)  
7 YO: vení acá↓ (.) querés sentarte acá?  
8 (2)  
→ 9 ISA: me da no sé qué↓ traigo otra si quieren↓  
10 (2)  
11 YO: yo no traje la mía↓  
→ 12 CLAU: sí que venga y↑  
13 FRAN: seño quería-  
→ 14 ISA: los chicos quieren que te sientes con ellos↓  
→ 15 YO: andá con ellos que↑  
→ 16 ISA: quieren que te sientes↑ zamba!  
17 YO: solo:↑

18 FRAN: sí queremos ver zamba  
 19 YO: solo cuatro tienen la grabación porque Lorenzo no hizo  
 20 (1)  
 21 ANA: es la de Fran solo y la tuya  
 22 (1)  
 23 ERI: nosotros también tenemos zamba!  
 24 YO: les paso:↑ [les paso las grabaciones?]<sup>1</sup>  
 25 ISA: [sí pero no quiero que vean]<sup>1</sup> (inert.) de zamba!  
 26 (1)  
 → 27 ISA: venite acá con las chicas↓ dale yo- con los chicos↓ [yo me siento acá dale↓]<sup>2</sup> (.)  
 → 28 ROS: [no: no:]<sup>2</sup>  
 29 ISA: sentate acá dale↓  
 30 (1)  
 31 ISA: y acá está en el medio↓ [rosalía ve-]#

En esta secuencia, Rosalía se acerca a mí y me pregunta sonriendo si puede sentarse conmigo para mirar las entrevistas que grabaron (línea 2). Yo le respondo que no hay problema con que se siente a mi lado, el inconveniente era que yo no tenía notebook para reproducir las filmaciones (línea 3). Lo mismo le señala Isabella, quien propone traer otra computadora para que miremos juntas. La maestra reconoce esta acción de Rosalía como índice de su falta de membrecía dentro del grupo (líneas 5 y 9) y Claudio también, por ende, la invita a sumarse con él (línea 12). Entonces, Isabella y yo intervenimos impulsándola a que se ubique junto con sus compañeros (líneas 14, 15 y 16). Sin embargo, Rosalía continúa sentada a mi lado. La maestra interviene nuevamente proponiéndole que se sume al grupo de los chicos (línea 27); sin embargo, Rosalía continúa negándose a hacerlo, esta vez de forma explícita (línea 28).

Esta secuencia, complementada con mis notas de campo, me permite incorporar en el análisis la complejidad del acercamiento de Rosalía hacia mi persona y su doble significación: como índice del lugar periférico con el que se identificaba dentro de la clase y como reconocimiento de mi lugar como habilitadora de su voz. Del mismo modo que Jonás, en primer grado, se ubicaba como líder en la organización de los alumnos que querían escribir en mi cuaderno de notas, Rosalía se acercaba a mí porque me elegía como su compañera. Quizás porque mi función en la clase había sido la de

habilitar sus lenguas y sus historias, sus identidades y, por ende, su voz.

### **Recapitulación**

En la Rivadavia conviven dos concepciones del silencio complementarias. Una positiva, que señalaba la adaptación escolar y la aceptación de las pautas de convivencia de los alumnos. Otra negativa, a la que denominé *silencio indexical* dado que, en la comunidad escolar, era interpretado como indicativo de la identidad de los estudiantes. Este último silencio era entendido por los actores escolares como una “limitación” para la comunicación y el aprendizaje de los alumnos. Por este motivo, propuse denominar a este silencio como *indexical*, porque habla acerca de la identidad del sujeto hablante. Tanto docentes como directivos, lo interpretaban como un fenómeno vinculado a las trayectorias migrantes, no como una estrategia interaccional motivada por el desarrollo de la conversación. De esta manera, percibían a los alumnos que elegían los silencios como los únicos responsables de esa práctica, a la que inscribían en el marco de actitudes y hábitos culturales diferentes.

De este modo, en este capítulo problematicé las limitaciones de la *participación activa*, que maestras y directivos de la Rivadavia ubicaban como guía de sus prácticas y de sus intervenciones en la institución. A partir de mis registros y mis datos encontré que, los planteos acerca de la igualdad de los hablantes y de que todos tienen las mismas posibilidades de tomar la palabra y de construir su propia voz se enfrentaba, en la práctica, con dinámicas interaccionales atravesadas por la desigualdad lingüística. Esta disparidad establecía un prestigio y un poder que se distribuía en forma variable entre las lenguas y sus hablantes y que intervenía en las oportunidades de los alumnos para participar en las clases.

A su vez, también me enfoqué en describir los rasgos de la prohibición “de hecho” acerca del uso de otras lenguas en la escuela. En este sentido, identifiqué y

analicé las estrategias que los alumnos con trayectorias plurilingües elegían para silenciar su competencia en otros idiomas y evitar, así, el estigma y las burlas por parte de sus compañeros.

El análisis de los datos mediante las herramientas del análisis de la conversación me permitió reconocer que, en primer grado, se producía un *silencio de las lenguas* de los alumnos como consecuencia de una prohibición “de hecho”. En este marco, Jonás me solicitaba que cumpliera el rol de mensajera entre los dos ámbitos: el privado del guaraní y el público del castellano, representado por la maestra; sin embargo, esta estrategia resultaba ineficaz.

A pesar de no poder interceder en la posibilidad de que el guaraní participara, también, en el espacio del aula, mi presencia en las clases como disparadora del tema del plurilingüismo le permitió a Jonás ubicarse en un nuevo rol dentro del grupo. A partir del corpus, describí la visibilización que mi presencia le dio a su lengua y a su identidad bilingüe. Esta situación lo habilitó y lo empoderó para poder ubicarse como líder de sus compañeros.

En sexto grado, a partir del vínculo entre la voz, la identidad y la membrecía, los estudiantes bilingües encontraban dificultades para convertirse en participantes legítimos dentro de esta comunidad. Al llegar a ese nivel, las limitaciones recurrentes con las que se hallaban cuando tomaban la voz en las clases colaboraban en la actitud de *silencio de los alumnos* con trayectorias plurilingües, quienes lo elegían como estrategia en determinadas situaciones, generalmente en las que se ponía en evidencia su competencia en otra(s) lengua(s).

El caso de Alberto, quien expresó en las clases el sentimiento de pérdida de su lengua, transmite en forma nítida la experiencia de desigualdad lingüística que atraviesan los alumnos bilingües frente a la imposición del castellano en diversos

ámbitos. En la Rivadavia, las (otras) lenguas no estaban prohibidas de forma explícita. Sin embargo, las trayectorias plurilingües de algunos alumnos resultaban señaladas como diferentes por sus compañeros y, en ocasiones, sus distintos estilos interaccionales se convertían en un motivo para atacarlos. En paralelo, el caso de Rosalía resulta iluminador para identificar distintas estrategias que le posibilitan defender su imagen de esos ataques; en estas ocasiones, el silencio emergía como una práctica eficaz para pasar desapercibida.

A través de estos casos analicé el modo en que, en sexto grado, se articulaba el vínculo entre la voz, la identidad y la membrecía. Al mismo tiempo, reflexioné sobre el rol de Isabella como mediadora de las voces; y también sobre el mío, como habilitadora de las voces silenciadas.

En el próximo capítulo analizaré el vínculo entre la(s) lengua(s) y la(s) identidad(es) que circula en la Rivadavia, de manera tal de interpretar su influencia en la posibilidad de los estudiantes de participar activamente en las clases.

## **CAPÍTULO 6. Normar la identidad: “Nosotros también tenemos diversidad cultural”**

### **Introducción**

En el capítulo anterior hice foco en el estudio de la normalización del silencio en la Rivadavia. En esta comunidad escolar, se lo entendía como un fenómeno polisémico: algunos silencios se consideraban necesarios para la dinámica en el aula y otros se entendían como un problema para la escolarización de los alumnos. A su vez, a través del análisis interaccional de los datos, pude identificar que en la Rivadavia circulaba una prohibición “de hecho” acerca del uso en las clases de lenguas distintas al castellano. Esta inhabilitación resultaba en el *silencio de las lenguas* de los alumnos de primer grado. A través de la escolarización, este fenómeno se transformaba, al llegar a sexto grado, en el *silencio de los alumnos* hablantes de otra(s) lengua(s).

De este modo, en el presente capítulo, abordo otra arista de la norma lingüística en la Rivadavia: en particular, me centro en el estudio de la identidad de los alumnos como factor que condiciona su posibilidad de participar verbalmente en las clases. Para ello, hago foco en el vínculo entre las identidades y las lenguas que circulan en la comunidad. Por lo tanto, el corpus que analizo en este capítulo incluye tanto fragmentos de las clases como de eventos y carteleras escolares.

En la Rivadavia, la “diversidad cultural” era objeto de reflexión institucional especialmente durante los meses de octubre. La elección de este mes para la visibilización y puesta en valor de las múltiples identidades que conforman el Estado-nación argentino atendía a la regulación del calendario escolar. Este establece el 12 de octubre como la fecha para celebrar “el respeto a la diversidad cultural”. De este modo, durante el transcurso del mes, las clases y las carteleras institucionales incorporaban la temática de los pueblos originarios.

Al comienzo de mi trabajo de campo, me resultó significativo que la directora identificara este momento del año como la coyuntura ideal para que comenzara con “el proyecto de las lenguas” en las clases. A través del análisis de los datos, pude problematizar los múltiples sentidos de aquella declaración inicial y, también, reconocer los vínculos que establecía con la(s) identidad(es) de los alumnos y sus familias. A su vez, la metodología etnográfica me permitió acceder a las categorías identitarias locales y a las posiciones interaccionales transitorias.

En torno a la reflexión sobre este punto, recupero los planteos de Bucholtz y Hall (2005), quienes reconocen que en el discurso emergen diferentes niveles de identidad que incluyen categorías demográficas macro, posiciones culturales locales (etnográficamente específicas), posturas temporales e interaccionalmente específicas y roles de los participantes. Este enfoque analítico de la identidad me permitió abordar mis registros y datos de manera tal de reconocer que, en la Rivadavia, quienes no detentaban esos atributos en sus prácticas discursivas, ponían en evidencia su alejamiento de la norma. Esta distancia colaboraría en el hecho de que pudieran ser señalados, entonces, como portadores de una identidad diferenciada dentro de la comunidad.

En la Rivadavia, el estilo lingüístico no marcado resultaba ser un elemento central a partir del cual los estudiantes eran categorizados. En este sentido, a lo largo de los capítulos 3, 4 y 5 abordé los distintos aspectos que lo caracterizaban; a ser, el monolingüismo castellano, un espacio de transición entre turnos muy reducido, el solapamiento como práctica no marcada, el volumen de la voz alto y usos breves del silencio. Los hablantes que combinaban todos estos rasgos eran los usuarios no marcados de la comunidad porque no mostraban señales de relación con otras lenguas. Por lo tanto, podían acceder a ser categorizados con la identidad no marcada, que en la

Rivadavia coincidía con la de “argentinos”.

Sin embargo, los alumnos se acercaban en distinto grado al ideal normativo de los usos lingüísticos en esta comunidad. De este modo, el alejamiento de algunos estudiantes de las prácticas no marcadas, junto a los rasgos de trayectorias plurilingües, posiblemente fueran factores influyentes en los ataques de sus compañeros y, por lo tanto, resultarían colaboradores en el aislamiento de estos alumnos dentro de la clase.

Luego del análisis de los datos y de la experiencia etnográfica en la Rivadavia, pude reconocer que esta marginación influía en que los estudiantes pudieran ubicarse como hablantes legítimos dentro de esta comunidad. Esta limitación pareciera ser de especial relevancia en el ámbito educativo porque les ocasionaba a los alumnos múltiples dificultades para participar en las clases. A su vez, también les impedía convertirse en miembros plenos dentro del grupo, lo que influía de manera notable en la posibilidad de que alcanzaran el rol de participantes activos en las clases (Lave y Wenger 1991).

### **1. La “diversidad” y la “argentinidad”**

A partir de esta investigación, registro dos polos en torno a los que se organizaría la pertenencia identitaria de los hablantes dentro de la Rivadavia: por un lado, se ubica la “diversidad” y, por el otro, la “argentinidad”. Los estudiantes que eran categorizados como parte de este último polo de pertenencia, se consideraban habilitados para señalar a los alumnos con trayectorias plurilingües y disputarles la posibilidad de ubicarse como participantes legítimos en el grupo.

Esta competencia se establecía sobre la consolidación hegemónica de un estrecho lazo entre la identidad argentina y el idioma castellano. Esta relación cumplía un significativo papel en la posibilidad de que un hablante de otra(s) lengua(s) diferente(s) al español, fuera categorizado como “argentino” en la comunidad de la

Rivadavia.

Esta conexión se remonta a los inicios de la consolidación del Estado-nación argentino, cuando el plurilingüismo interno del territorio fue combatido a través de una estrategia homogeneizadora. Esta invisibilización de las diversas lenguas que se hablaban dentro del territorio argentino formó parte de un intento más amplio de disputa frente a la diversidad constitutiva del país. Las élites intelectuales defendieron este proceso tomando como modelo de progreso y modernidad la consolidación de los estados-nación europeos (Briones 1998).

En el ámbito educativo argentino, la alteridad, tradicionalmente, se constituyó como el fundamento que motivó la expansión de la educación pública. Los típicos representantes de esta diversidad fueron los migrantes europeos y los indígenas. Ambos colectivos se convirtieron en los destinatarios principales de la enseñanza de las escuelas, como estrategia de consolidación del Estado-nación argentino. Mediante la escolarización de ambos grupos se intentó normalizar la diversidad interna y consolidar una homogeneización que se planteaba como necesaria para consolidar las bases de una “comunidad imaginada” (Anderson 1990).

De esta manera, el grupo portador de los rasgos ideales de esta nación se convirtió, entonces, en el representante de una “norma desmarcada” (Williams 1993). Esto significa que se disuelve su vínculo con un grupo específico y se presenta como un grupo de atributos típicos y generalizables. Briones (2005) denomina a estas cualidades como “formaciones nacionales de alteridad” y las reconoce como las responsables de restringir, también, la circulación territorial tanto de determinados colectivos como de individuos. De este modo, la antropóloga las considera como “sistemas de circulación” que delimitan el territorio sosteniéndose sobre la base de los “regímenes de verdad” (Foucault 1980). Estos organizan los sistemas de diferencia social y de distinción de

identidades, entre estos últimos se destacan los “sistemas de categorización social” (Briones 2004).

Las investigaciones de Briones resultan especialmente significativas para el estudio de este último capítulo. Su perspectiva me permite entender el rol que tienen las categorizaciones de los alumnos en la Rivadavia. Desde esta perspectiva, esas clasificaciones se convertirían en signos capaces de materializar los vínculos entre determinados rasgos identitarios y la norma lingüística de la comunidad. Este lazo se manifestó mediante el análisis de las categorizaciones que circulaban en torno a las prácticas discursivas de la Rivadavia. Estas denominaciones con las que se clasificaba a los alumnos, funcionaban como estrategias para destacar a ciertas identidades como diferentes. Al mismo tiempo, otros rasgos formaban parte de una identidad más inclusiva y general, a la que consideraban no marcada por estar compuesta por características representativas y habituales.

En esta comunidad escolar, la inclusión en uno u otro polo de pertenencia no era absoluta y, en la práctica, adquiriría diferentes matices que configuraban un *continuum* entre el ideal de “argentinidad” y, su antagónico, la “diversidad”. En este sentido, del análisis de los datos emerge que, la adscripción identitaria de los alumnos se concretaría a partir de la combinación de elementos preestablecidos, entre los cuales los repertorios lingüísticos cumplían un rol central. A partir de estos, les resultaría asignada a los alumnos la posibilidad de alcanzar distintos grados de membrecía dentro de cada clase.

A su vez, es indispensable recordar que las prácticas discursivas se insertan en contextos de desigualdad lingüística. De tal modo que, las lenguas y sus usos se insertan dentro de relaciones desiguales de poder que establecen un gradiente de prestigio que se traslada de las lenguas a sus hablantes (Bourdieu 1985). Esta desigualdad lingüística se sostiene en distinciones sociales que determinan que la diversidad identitaria se

convierta en diferencia. De este modo, la distinción se transforma en una marca de “desigualdad entre las condiciones de existencia de quienes quedan de un lado o de otro de la divisoria así establecida” (Briones 1998: 252). Llegada a este punto, la autora recupera a Segato (1991), quien establece a la metáfora del crisol de razas como la constructora de un ideal homogéneo en los inicios del Estado-nación argentino. Esta imagen del país contribuyó en el establecimiento de prácticas discriminatorias que expulsaron de la identidad nacional cualquier rasgo que remitiera a algún contenido étnico. De este modo, la invisibilización de la diversidad se extendió a diversos ámbitos sociales.

## **2. La identidad en la Rivadavia**

A partir de conversaciones con docentes y directivos y mis notas de campo pude reconocer que, en la Rivadavia, la mayor parte de los actores escolares compartían el ideal del monolingüismo castellano, el cual, junto a las prácticas interaccionales que describí en los capítulos 4 y 5, delimitaba la norma lingüística prestigiosa en esta comunidad. Tanto era así que, los hablantes que se acercaban a estos usos lingüísticos legítimos podían ubicarse cerca del polo de la “argentinidad”. En consecuencia, estaban habilitados a participar en las clases y a convertirse en miembros plenos de su grupo. Por el contrario, a medida que los alumnos empleaban prácticas discursivas que se alejaban de esa norma, su identidad se iba alejando del polo de la “argentinidad” y, al mismo tiempo, se iba acercando hacia el otro extremo del *continuum*, el de la “diversidad”.

Estas clasificaciones se materializaban en distintas categorizaciones que, alternativamente, hacían foco en distancias “territoriales” (paraguayo/boliviano/peruano) o “étnicas” (pueblos originarios) y que, principalmente, se asignaban cuando el alumno se reconocía como hablante de lenguas distintas al castellano (ver capítulo 2).

De este modo, otra de las aristas de esta tesis consiste en sostener que, en la Rivadavia, la identidad bilingüe de algunos alumnos es interpretada como índice de “diversidad”, lo que colabora en la categorización de dichos estudiantes como “extranjeros” (en algunas ocasiones como “otros internos”; y en otras, como “otros externos”).

A continuación, en un primer momento, analizo las maneras en que los actores escolares consideran a la(s) lengua(s) y las prácticas discursivas de los hablantes como elementos que permiten establecer fronteras entre los espacios y dividir las zonas del “nosotros” y del “ellos-ustedes”. Esta separación se materializa en las categorizaciones de los individuos que realizan los miembros de la comunidad escolar. Estas clasificaciones se establecen en torno a la norma lingüística prestigiosa, que la comunidad de la Rivadavia entiende ligada a la “identidad nacional”. En consecuencia, las prácticas lingüísticas que se alejan de este modelo son interpretadas por los actores escolares como índices de “diversidad” y, por tanto, de extranjería.

Seguidamente, analizo las maneras en las que estas clasificaciones identitarias diferencian grupos que detentan prestigios desiguales dentro de la institución. Para ello, estudio el modo en el que, en la escuela, se refuerzan los valores vinculados a la “argentinidad”.

Por último, abordo la manera en la que este sentimiento patriótico se reproduce en la Rivadavia, fundamentalmente, a través del predominio de las efemérides nacionales y de la valoración del idioma castellano como elemento fundante de la “identidad nacional”. En cambio, la “diversidad” escolar queda restringida al mes de octubre únicamente, mes donde se celebra “el respeto a la diversidad cultural”<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> Desde el ámbito educativo nacional se estableció un cambio de perspectiva acerca de la conquista del territorio americano. Según Briones (2005), es necesario incorporar en el estudio de esta modificación el

## 2.1. El vínculo lengua-nación

En la práctica, la relación lengua-nación se actualiza en el vínculo hablante-nacionalidad. Esta conexión permitiría materializar la frontera entre “nosotros”, los argentinos, y “ustedes/ellos”, los extranjeros. A continuación retomo el final del extracto 8 del capítulo 5 para ahondar en esta conexión:

### **Fragmento 1 – Sexto grado**

1 ALBER: antes era un millón

2 ISA: cada vez menos gente habla esa len:gua y vos decís que eso hace: (.) que en un  
3 momento esa lengua no exista más

→ 4 ADRI: igual seño vos sabés cuál lengua son de otro país por el acento que habla

Este fragmento se desarrolló en el marco de una secuencia en la que Alberto expresaba su sentimiento de pérdida de la lengua guaraní. Adrián interviene, entonces, señalando el vínculo entre la lengua y las fronteras políticas de los países (línea 4). Esta conexión le permitiría a los sujetos identificar el lugar de origen de los hablantes “por el acento”. En este sentido, los rasgos prosódicos le indicarían a los sujetos el país de donde proviene su interlocutor. En el caso de Alberto, su “accento” le permitiría a Adrián reconocerlo como paraguayo.

La experiencia etnográfica en la Rivadavia, me permitió identificar que los alumnos bilingües reconocían esta conexión entre sus prácticas comunicativas, sus trayectorias plurilingües y la categorización como “extranjeros” que les aplicaban sus compañeros. En el capítulo 5, abordé el análisis del *silencio de los alumnos* con trayectorias plurilingües como una estrategia frente al señalamiento de esta diferencia.

La lengua como elemento constitutivo del estado-nación moderno atraviesa a las instituciones educativas y a sus integrantes (ver capítulo 3). Esta conexión emerge en el siguiente fragmento, donde los alumnos tematizan ese vínculo lengua-nación a través

---

contexto global en el que se enmarcó, al que califica como de “internacionalización de la retórica de la diversidad como derecho humano y valor”.

del binomio hablante-nacionalidad:

## Fragmento 2 – Clase biblioteca

- 1 CLARI: y yo te pregunto↓ vos dijiste que la abuela era india↓  
2 (1)  
3 CLAR: hablaba otra lengua↓ alguno de acá habla otro idioma?  
4 VALEN: no::!  
5 CAR: eh:: yo (pero más o menos)  
6 CLARI: a ver↓  
7 MARI: ahora sí (inent.)  
→ 8 BRU: paraguayo↓  
9 CLARI: paraguayo↓ vos (hablás)↓ sentate↓  
→ 10 BRU: yo nací paraguayo↓  
→ 11 CLARI: vos naciste en paraguay↓ porque acá la [señorita]<sup>1</sup>  
12 CAR: [menti:ra↓]<sup>1</sup>  
13 BRU: [NO::!]<sup>1</sup> yo sí nací en paraguay!  
→ 14 CAR: yo nací en paraguay↓  
→ 15 BRU: yo nací argentino↓  
16 CLARI: ah bueno↓ [porque-↑]<sup>2</sup>  
→ 17 BRU: [levante la]<sup>2</sup> mano quién es argentino↓  
18 CLARI: porque-↑ acá↑ [e:m↑]<sup>3</sup>  
19 MARI: [seño!]<sup>3</sup> sí↓ yo↑ [yo nací en argen]<sup>4</sup>tina pero tengo::↑  
→ 20 BRU: [quién es paraguayo?]<sup>4</sup>  
21 EH::!

La secuencia anterior se desarrolló durante una de las clases en las que participé en el espacio de la biblioteca durante el año 2016. Ese año se conmemoraba el Bicentenario de la Independencia. Por ese motivo, Clarisa, la bibliotecaria, había elegido para trabajar en los distintos grados “novelas históricas” que tuvieran que ver con la época de 1816.

El fragmento anterior se sucedió durante la clase con tercer grado. En este nivel estaban leyendo la obra “Sangre India<sup>43</sup>” de Ricardo Mariño. En el extracto, Clarisa utilizó la novela como disparadora para preguntarles a los alumnos si alguno hablaba otra lengua, al igual que la protagonista de la historia (línea 3). Frente a esta pregunta

---

<sup>43</sup> Briones (1998) identifica que en los últimos tiempos la “cultura indígena” se ha convertido en espacio de disputa. La autora señala que en este contexto la idea de “autenticidad cultural” empezó a adquirir una relevancia igual al que otrora tenía el de “pureza racial”, cuando predominaba la creencia en la existencia de “razas auténticas”. Tanto es así que se ha desarrollado en forma complementaria a esta politización de la cultura una exigencia a tener que materializar los estándares de autenticidad que la sociedad supone propios de este “tipo” de ciudadanos. De este modo, la noción de “diferencia cultural” adquirió una importancia mayor para los “otros nativos”, quienes necesitan dar prueba constante y fehaciente de su diferencia como requisito para que su condición de “aborígenes” no sea considerada “extinta”.

motivada por mi presencia (línea 11), recibe distintas respuestas de los estudiantes, quienes comienzan entonces un debate acerca de la lengua y la nacionalidad. En la línea 8, uno de los alumnos se reconoce como hablante de otra lengua: el guaraní. Sin embargo, no refiere a ella por su nombre sino por la forma en la que en Argentina se la designa y, simultáneamente, se categoriza a sus hablantes: paraguayo.

Sin embargo, este reconocimiento que hace Bruno es rechazado por uno de sus compañeros, Carlos (línea 12), quien había dudado, en un primer momento, en admitirse como hablante de otra lengua; no obstante, luego, lo hace por medio de una reparación (línea 5) y, tras la disputa que se inicia con la declaración de Bruno (línea 13), Carlos reconoce expresamente su nacionalidad paraguaya (línea 14).

Frente a este testimonio, Bruno se encuentra presionado para admitir su engaño y se declara, entonces, como argentino (línea 15). Acto seguido, inicia una competencia con sus compañeros a partir de su nacionalidad (líneas 17 y 20). El estilo que Bruno utiliza en esta disputa remite al enfrentamiento entre bandos. De este modo, los estudiantes que no levantan la mano quedan excluidos del grupo de pertenencia con mayor prestigio dentro de esa comunidad: el “argentino”. Luego, quienes lo hagan para reconocerse como paraguayos pertenecerán, entonces, al otro polo identitario: el de “extranjeros”. De esta manera, la secuencia anterior ilustra, mediante un juego espontáneo entre los alumnos, la conexión cercana que circula en la Rivadavia entre la(s) lengua(s) que hablan los estudiantes y la categorización identitaria que les asignan sus compañeros como miembros del “nosotros” o del “ellos/ustedes”.

## **2.2. La puesta en valor de la “argentinidad”**

La clasificación de los alumnos a partir de su nacionalidad es una variable que, dentro de esta comunidad, contribuye a la conformación de los grupos de pertenencia entre los estudiantes y colabora en la posibilidad de que puedan o no ubicarse como

participantes legítimos en las clases (ver capítulo 4).

A partir de mi permanencia en la Rivadavia a lo largo de los años, pude determinar que el valor de la “identidad nacional” se construía durante todo el año escolar mediante los rituales de los actos. En estas fechas, también en las clases se exaltaba la idea de patria y de celebración, como sucede en el siguiente fragmento:

### **Fragmento 3 – Primer grado**

- 1 VALEN: se::!  
2 (1)  
→ 3 VALEN: ha:go la bandera argenti:na?  
4 JOSE: sí↓  
5 VALEN: (a:sí mirá)  
6 (2)  
→ 7 JOSE: todos los días pa:trio:s↑  
8 (1)  
→ 9 JOSE: vamos a hacer la banderita así↓ (.) argentina↓  
10 (1)  
→ 11 JOSE: eh::? (.) vamos a subraya:r↑ porque es un día de fie:sta para nuestra querida  
→ 12 [argentina↓]  
13 VIC: [seño así?]  
14 (1)  
15 VIC: mirá↓  
16 (1)  
17 VIC: [así?]  
→ 18 JOSE: [es un] día de fie:sta↓

Este fragmento se desarrolló durante la clase de primer grado en la que participé en la semana del 15/05. Durante esa jornada trabajaron en actividades sobre el “Aniversario de la Revolución de Mayo”. En el extracto, uno de los alumnos, Valentín, le pregunta a la maestra si dibuja la bandera argentina en el cuaderno (línea 3). Esta consulta es retomada por Josefina, quien enuncia entonces que esa práctica debe realizarse todos los “días patrios” del año escolar (línea 7). Este hábito contribuye en el refuerzo de la identidad argentina en la comunidad, en el enaltecimiento en los “días de fiesta” e, incluso, estipula la emoción con la que los alumnos deben transitar esas jornadas: celebrando las efemérides que recuerdan los momentos constitutivos del Estado-nación argentino.

La explicitación sucesiva de “argentina” en estas líneas (3, 9 y 12), acompañada también de la expresión cristalizada “nuestra querida”, colabora en destacar el agrupamiento en torno a un “nosotros”, los argentinos. De este modo, esta secuencia presenta la intensificación de los rasgos característicos de las efemérides patrias que se suceden en la Rivadavia, y que observé a lo largo de la experiencia etnográfica. En este contexto, quienes no se reconocían como parte de ese colectivo, ya sea por su origen o porque no compartían esa emoción de festejo, quedaban excluidos del “nosotros” de esas celebraciones.

### **3. La celebración de la “diversidad”**

En la Rivadavia, un mes entero se destina al festejo de la “diversidad”: el mes de octubre. En el ámbito escolar, la elección de ese mes como el periodo para hacer foco en la pluralidad de identidades y culturas que conforman el país, se inscribió en una modificación acerca de la manera de considerar esa efeméride que tuvo lugar a nivel nacional. Estos cambios se sucedieron en Argentina y, también, en otros países de Latinoamérica. Las modificaciones fueron impulsadas desde el ámbito legislativo con el objetivo de llevar adelante políticas educativas que tuvieran impacto en el espacio escolar y en la manera de pensar no sólo el 12 de octubre sino también a los pueblos originarios que ya habitaban el territorio americano cuando llegaron los españoles.

En el año 2015, la página del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación inscribía el 12 de octubre dentro de la sección “Efemérides” y describía esta fecha como: “Un día de reflexión y diálogo intercultural acerca de los DD. HH. de los pueblos originarios”. Incluía, además, una breve genealogía sobre los inicios en los que la fecha empezó a conmemorarse y la describía como un momento histórico que era recordado por todos los países hispanoamericanos.

En Argentina, comenzó a conmemorarse en el año 1917 bajo el nombre “Día de

la Raza” por decreto del entonces Presidente de la Nación, Hipólito Yrigoyen. Más adelante, en el año 2007, el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) presentó un proyecto que propuso cambiar la denominación de esa fecha por “Día de la Diversidad Cultural Americana”. Esta iniciativa se concretó por medio del Decreto N° 1584/10 emitido por la Presidenta Cristina Fernández de Kirchner.

Desde el Ministerio de Desarrollo Social se consideraba que este cambio en la designación de la fecha funcionaría como un hecho de reparación histórica para los pueblos originarios porque, no sólo implicaba una modificación nominal si no también una modificación en el valor simbólico acerca del evento. A su vez, el Ministerio reconocía, en el origen de esta modificación, derechos descriptos en la Constitución Nacional Argentina, que consagran la igualdad entre los habitantes y admitían la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos<sup>44</sup>. De esta manera, intentaban garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural.

En este sentido, en la página del Ministerio de Desarrollo Social se mencionaba que el Plan Nacional Contra la Discriminación había establecido que el 12 de octubre fuera un “día de reflexión histórica y diálogo intercultural”. Por lo tanto, estipulaban dejar atrás la conmemoración de “la conquista” de América y la valoración de la cultura europea por sobre la de los pueblos originarios, y abrían paso a la valoración de las diversas culturas que construyen nuestra identidad, ya sean pueblos indígenas o

---

<sup>44</sup> Briones (1998) interpreta este reconocimiento del siguiente modo: “En Argentina, por lo pronto, la noción de *preexistencia* recién sancionada constitucionalmente en 1994 habilita a ciudadanos considerados descendientes de quienes habitaban lo que hoy se conoce como territorio argentino a reclamar derechos específicos que, como la propiedad colectiva de tierras y territorios o la educación bilingüe e intercultural, no se reconocen a otros sectores. Este “privilegio” —basado en criterios de “autenticidad” y “especificidad” culturales que ejercen peculiar presión sobre “la distintividad” indígena— lleva a que la construcción de la “pueblitud” aborigen también juegue de maneras complejas y a menudo ambiguas” (234-235). Las cursivas y comillas pertenecen al original.

afrodescendientes<sup>45</sup>.

### 3.1. Los pueblos originarios como prototipos de la “diversidad”

Este cambio de perspectiva acerca de la efeméride era explicitado por las maestras. Ellas les transmitían a los alumnos las diferencias que encontraban entre el abordaje de la efeméride que se hacía antes y la que se hace en el presente. En el siguiente fragmento, Josefina les describe su representación estereotipada acerca de los tobas que aprendió cuando era joven:

#### Fragmento 4 – Acto escolar

- 1 JOSE: bueno↓  
2 (1)  
3 con los chicos de quinto estuvimos trabajando (inent.) (.) eh↑ una leyenda de los pueblos  
4 tobas↑ si? eh:: ↑ yo tuve la suerte↑ (.) la suerte o:↑ (.) no sé cómo llamarlo↓ pero de estar  
→ 5 con un cacique to:ba↓ (.) que en ese momento yo les preguntaba a ustedes↓ qué piensan?  
→ 6 qué lo fui a ver a cha:co:?  
7 Av: no↓  
8 no acá↓  
9 JOSE: a dónde fui?  
10 Av: a pila:r!  
11 JOSE: cerca de pilar↓ por derqui↓  
12 (1)  
13 que hay ahí un complejo de casitas↑ (.) donde viven↑ e:ste:↑ un montón de tobas↓  
14 (2)  
→ 15 JOSE: que trata:n de:↑ conservar la cultura de ellos↓ que no los pisoteen↓  
16 (1)  
→ 17 cuando yo lo fui a visitar pensé que me iba a encontrar↑ (.) con::↑ con un señor con  
→ 18 plu:mas↓ como aprendí la historia en mi época↓ allá lejos↓ que los- que eran indios↓  
→ 19 con plu:ma con a:rcó↓  
20 (1)

---

<sup>45</sup> En algunos países hispanoamericanos se dieron situaciones similares de cambio en la denominación de la fecha; empero en otros, se mantuvo la designación inicial. Ejemplos de este último caso son México, Colombia y Ecuador, países que aún designan la efeméride como “Día de la Raza”; en un segundo grupo es posible incluir a El Salvador y Paraguay, países que todavía no hicieron modificaciones a la denominación primera y que, además, conservan la manera de designar coincidente con la norma que se utiliza en España para conmemorar el 12 de octubre: “Día de la Hispanidad”; y, en un tercer grupo podemos incorporar a Uruguay, país que no modificó el nombre inicial, al que siempre designó como “Día de las Américas”.

A su vez, existen otros tantos países que sí han modificado la manera de denominar esta fecha. En algunos casos la variación se enfocó en el encuentro: como Chile, que en el año 2000 cambió la denominación por “Día del Encuentro de Dos Mundos”; y Perú, que en 2009 lo hizo por “Día de los Pueblos Originarios y del Diálogo Intercultural”. Otros países, en cambio, eligieron una perspectiva más combativa que se centró en el enfrentamiento: Venezuela, en el año 2002, pasó a denominar el 12 de octubre como “Día de la Resistencia Indígena”; y Bolivia, en 2011, como “Día de la Descolonización”.

- 21 iba a tener la cara pinta:da↓ &no sé qué& esperaba! pero no:↑ me encontré con una  
 → 22 personita así como noso:tros↑  
 23 (1)  
 → 24 con: pantaló:n↓ cami:sa↓ lo único raro y diferente a nosotros es que↑ no tienen puerta↓  
 25 tienen una cortina↓ cuando entrás a la casa↓ (.) con una mesa grande en la que todo el que  
 26 los va a visita:r↑ pueden entrar a↑ a charlar y comparten todas sus costumbres con  
 27 nosotros↓ bueno y tuve la suerte de traerme el libro↓ (.) este cacique se llama↑ eh::↑  
 28 clemente lópez↓  
 29 (1)  
 30 si:?

Esta secuencia tuvo lugar durante el acto de celebración del 12 de octubre del año 2015.

Se realizó en la biblioteca de la escuela y participaron todos los grados. Cada curso presentó lo que había estado trabajando durante la jornada. En el fragmento anterior, la maestra expone la distancia entre la representación que antes se enseñaba acerca de los pueblos originarios y la perspectiva actual, que presenta a partir de la narración de su visita a la comunidad toba en Derqui.

Josefina les transmite a los alumnos que, tiempo atrás, se pensaba en los pueblos originarios de manera exótica: se los construía como sujetos muy distantes, tanto geográfica como culturalmente (líneas 5, 6 17, 18, 19, 21). Sin embargo, esa perspectiva no coincide con las características de la comunidad toba y del cacique que ella conoció, en él encontró más semejanzas que diferencias (líneas 22, 24 y 25). La maestra reconoce su expectativa errada riéndose de sus prejuicios (línea 21), a los que interpreta como productos del discurso de su época, en la que se celebraba el “Día de la raza”. Esta efeméride ubicaba a los conquistadores del lado de la civilización y el progreso y a los pueblos originarios como comunidades salvajes y atrasadas que necesitaban ser dominadas para avanzar.

### **3.2. La valoración de la “diversidad” en la Rivadavia**

Este cambio de perspectiva en la celebración de la efeméride en la escuela, les permitía a las maestras incorporar, también, reflexiones acerca del respeto a la propia diversidad de la comunidad escolar:

## Fragmento 5 – Acto escolar

- 1 CARO: perdón↓ (.) repito un conflicto↑ ya? terminamos de hablar↑ de la diversidad: d↑ de  
→ 2 las personas↑ del respeto del nombre↑ (.) de no insultarnos↑ no!: se insultan y:↑ eh::  
→ 3 molestan a la familia↓ la familia no tiene nada que ver↓ no entiendo por qué! sos un as↑  
4 no! todo el tiempo así! (.) después pasa eso↓ mayra y laura acá llorando↓ asique presten  
→ 5 atención! (.) y ubiquense↑ si estamos hablando del respeto↑ de la diversidad cultural  
→ 6 entonces↑ todo lo que hicimos↑  
7 (1)  
8 no sirve de nada↓  
9 JOSE: es al divino botón↓  
10 CARO: [nada↓]  
→ 11 MIR: [es que] la diversidad cultural no es solamente con los pueblos originarios eh↑ (.)  
→ 12 nosotros también tenemos diversidad cultural↓  
13 (1)  
→ 14 MIR: somos hijos↑ nietos↑ de españoles↑ (.) de italianos↓  
15 (2)  
→ 16 MIR: de pueblos originarios↓

Este extracto tuvo lugar en el inicio del acto escolar. La maestra Carolina le llama la atención a los alumnos acerca de su comportamiento, les expresa que lo que trabajaron durante toda la jornada sobre el respeto hacia las otras personas y sus identidades no se veía reflejado en las actitudes que tenían entre sí (líneas 1, 2, 3, 5 y 6). La docente manifiesta que estas discusiones en las que se atacaban verbalmente, y en las que también agredían a las respectivas familias, colaboraban en los conflictos cotidianos en el ámbito escolar (línea 1).

Resulta significativa la intervención de la señorita Mirta, quien explicita el sentido extenso del sintagma “diversidad cultural”. Vincula, entonces, la celebración de esta fecha con el respeto hacia lo diverso que también es parte de la comunidad escolar de la Rivadavia (líneas 11, 12, 14 y 16). En el reconocimiento de los orígenes migrantes que conforman a ese “nosotros”, Mirta identifica, en un primer momento, una genealogía europea. Sin embargo, luego de hacer una pausa larga (línea 15) incorpora también el reconocimiento de los pueblos originarios como parte de los antepasados de la comunidad escolar. A partir de la experiencia etnográfica en la Rivadavia y de la participación en las clases de Mirta, interpreto que probablemente en la confrontación

con su auditorio durante la intervención, Mirta se dio cuenta de que esa genealogía europea que había mencionado como parte constitutiva del “nosotros” estaba excluyendo a gran parte de sus alumnos<sup>46</sup>. En consecuencia, la distinción que había hecho en el comienzo de la diversidad “con los pueblos originarios” luego la incorpora como parte del “nosotros” que conforma la comunidad escolar.

A su vez, este cambio de perspectiva de la efeméride también les permite a las maestras incorporar en las actividades la reflexión sobre el valor y el respeto de las identidades de cada uno de los estudiantes:

### **Fragmento 6 – Acto escolar**

1 PAU: bien↓ (inert.)  
2 ((gritos))  
3 PAU: en realida:d↓ (.) lo que ludmila estaba diciendo↑ que lo que hicimos↑ (.) fue  
4 trabajar↓ y aprendieron que eso era la identidad↓  
5 (1)  
6 a ver↓ (.) primero dibu- se tenían que dibujar cada uno↑ esa era la primera pauta↓ (.) y  
7 después tenían que ponerse sus nombres↓  
8 (2)  
9 y: lo que hicimos después↑ las señas dobla:mos↑ fue el juego↓ doblamos los nombres para  
10 que ellos no miren y mezclamos todos los nombres↓  
11 (1)  
12 los fuimos sacando↑ para que ninguno pudiera ver el nombre↑ y cada uno pudo  
13 identificar↑ cuál era el dibujo que había hecho y decía que era el de él↓  
14 (1)  
→ 15 e:so↑ es una forma de identificarnos↓ eso fue lo primero que trabajamos↓ con la  
→ 16 cuestión de lo que era la identidad↓  
17 (1)  
→ 18 (y todo lo que se perdió) en estos pueblos que vamos a ver ahora↓  
19 (5)  
20 ((aplausos))  
21 (11)  
22 PAU: bueno↓ matí nos va a contar por qué estos carteles↓  
(inert)

---

<sup>46</sup> Briones (1998) señala que en 1950 la UNESCO emite la Declaración sobre las razas y las diferencias raciales. En ella distingue entre el concepto de “raza” y el de “etnia”. Se propone la adopción de este último para referir a grupos específicos que se diferencian biológica y culturalmente pero que no poseen una correspondencia racial necesaria que explique tales distinciones poblacionales. La autora expresa que el acto de re-nombrar a la “raza” como “etnicidad” se asienta en el interés académico de des-naturalizar la diversidad. Sin embargo, Briones señala que esta modificación se encuentra lejos de transformar las prácticas sociales de marcación que racializan la “diferencia” hasta el punto de hacerla marca indeleble de su “alteridad”. La antropóloga sostiene que “los cambios terminológicos no evitan que las definiciones fenotípicas de memberships grupales sean mucho más estigmatizantes que las definiciones étnicas y, por lo general, den lugar a jerarquías sociales mucho más rígidas” (Briones 1998: 30).

- 23 PAU: mati↓ quiénes son los nombres de estos grupos mati?  
(inent.)
- 24 a ver escuchemos a ludmila↓  
(inent.)
- 25 LUD: originarios  
(inent.)
- 26 PAU: lo que hicimos después fue↑ (.) lo que hicimos fijensé↑ (.) miren↓  
27 (1)
- 28 pegamos va:rios↑ nombres de distintos pueblos aborígenes que estaban en nuestro país↓  
29 (.) lo que nosotros trabajamos↑  
30 (5)
- 31 lo que hicimos fue:↑  
32 (1)
- 33 los carteles representan el nombre de cada uno de:↑ los↑ (.) de las tribus↑ porque  
→ 34 muchas de ellas les dijimos que ya no estaban↓  
35 (1)
- 36 que:↑ con estos nombres↑ se identificaban↓ (.) a cada uno↓ igual que↑ los nombres  
→ 37 nuestros a cada uno de nosotros↓  
38 (3)
- 39 hoy trabajamos un montón

En el fragmento anterior, la maestra Paula les pide a los alumnos que cuenten las actividades que estuvieron realizando durante la jornada. En ella trabajaron primero, segundo y tercer grado todos juntos. Resulta significativo el vínculo que Paula establece entre la enseñanza del respeto y la valoración de las identidades de cada uno de los estudiantes con las identidades de los pueblos originarios (líneas 15, 16 y 18). Esta analogía le permite construir un vínculo de reconocimiento entre cada uno de los estudiantes y las comunidades que estudiaron. Esa conexión colaboraría en la identificación subjetiva y material de los alumnos con la “diversidad cultural”, en la que la maestra hace énfasis nuevamente al finalizar la presentación (líneas 33, 34, 36 y 37).

Sin embargo, en la Rivadavia, el reconocimiento de las identidades diversas quedaba restringido solamente a un mes dentro del calendario escolar. Esta circunscripción de la “diversidad” al mes de octubre colaboraba en el establecimiento de fronteras y de límites entre un “nosotros” homogéneo y un “ellos/ustedes” diverso.

#### **4. Las categorizaciones dicotómicas: “argentinos” y “extranjeros”**

La división entre “argentinos” y “extranjeros” contribuye en la emergencia de

dos agrupamientos que resultan fundamentales en la posibilidad de los alumnos de participar como miembros legítimos dentro de esta comunidad. A lo largo de mi trabajo en la Rivadavia fui entendiendo que el grupo de los argentinos se diferenciaba del grupo de los extranjeros, y que los estilos interaccionales así como los repertorios lingüísticos tenían un rol clave en esta distinción.

El estudio de los registros y datos me permitió acercarme al importante papel que estas variables cumplían en la asignación de categorizaciones a los estudiantes y a sus familias dentro de la comunidad de la Rivadavia. Una manera de aproximarse a estas últimas sería a partir de pensarlas como signos que materializarían los lazos entre las prácticas comunicativas de los alumnos y las clasificaciones identitarias que habilitan. En esta dirección, en algún sentido se vincularían a las “formaciones nacionales de alteridad” (Briones 2004), las que forman parte del sentido común de la sociedad a partir de reproducirse mediante memorias centenarias sobre el “ser nacional”.

#### **4.1. Las carteleras institucionales**

En las carteleras institucionales también se reproducían estas fronteras entre los momentos de reivindicación de lo nacional y los destinados a la valorización de la “diversidad”. Entiendo que las carteleras son objetos de estudio relevantes porque semiotizan los discursos hegemónicos que circulan en la Rivadavia y colaboran, desde el nivel institucional, en el establecimiento de una memoria determinada sobre el 12 de octubre y la diversidad. A continuación, me enfoco en el análisis de distintas fotografías que tomé de las carteleras que se encontraban en las paredes de los pasillos de la Rivadavia. En primer lugar, comienzo con las carteleras del 12 de octubre del año 2015 y 2016:



**Imagen 1**

La imagen 1 es una fotografía de la cartelera de octubre del año 2015. En ella es posible identificar la convivencia de dos “memorias discursivas<sup>47</sup>” (Courtine 1981) que interactúan acerca del 12 de octubre. Una de ellas se sitúa del lado izquierdo de la imagen y designa a esa efeméride como el “Aniversario de la Conquista de América”. La otra, ubicada en el sector derecho, recupera esa fecha como “Día de la Diversidad Cultural”. La convivencia entre estas dos memorias se materializa en la intervención de la lámina hecha por la docente que armó la cartelera, quien conservó el mismo afiche de

---

<sup>47</sup> “La noción de memoria discursiva aborda la *existencia histórica del enunciado* en el seno de prácticas discursivas reguladas por los aparatos ideológicos; aquella concierne lo que Foucault (71, p. 24) destaca a propósito de los textos religiosos, jurídicos, literarios, científicos, “discursos que están en el origen de un cierto número de actos nuevos, de palabras que los retoman, los transforman o hablan de ellos, resumiendo, discursos que indefinidamente, más allá de su formulación, son dichos, permanecen dichos y aún están por decirse” (Courtine 1981: 53). La traducción es mía

años anteriores pero modificó la manera de designar la efeméride a través de un papel blanco con “diversidad cultural” manuscrito.

La coexistencia de estas dos miradas acerca del 12 de octubre atraviesa toda la cartelera. El mensaje que transmite hace foco en la perspectiva del respeto a la diversidad que abordaron las docentes en el acto del año 2014: “Que este 12 de octubre ‘Día de la diversidad cultural’ se renueven los vínculos de respeto y tolerancia y las esperanzas de vivir en un mundo de paz”. Sin embargo, del lado izquierdo de la lámina, se recuerda esa fecha en relación con “la conquista de América” y se conservan los símbolos de la memoria del 12 de octubre que tradicionalmente se asocian a esta perspectiva: los caminos de las carabelas y los indígenas representados con plumas y vestimenta tradicional. Esta exotización de los pueblos originarios también aparece en otro sector de la cartelera, como ilustra la imagen que está a continuación:



Imagen 2

En este afiche titulado “América. Crónica de un Descubrimiento” se denomina “Aborígenes” a los miembros de los pueblos originarios y se los personifica como sujetos exóticos con plumas y taparrabos. Además, la descripción se enfoca en categorizar la memoria de la fecha como un “descubrimiento”; de este modo, a pesar de que en el centro de la lámina se encuentran “los aborígenes”, el sector que se representa como agente de la efeméride es el de los exploradores españoles que conquistaron América. A su vez, la orientación de las flechas también colabora en la asignación de roles activos, tanto es así que “los aborígenes” reciben todos los movimientos sin iniciar ninguno desde ellos.

No obstante, esta representación pasiva y exótica de los pueblos originarios no se repitió al año siguiente. En la cartelera del mes de octubre del año 2016, la semiotización de la efeméride fue diferente y ahora sí coincidía con la perspectiva del “respeto a la diversidad cultural”:

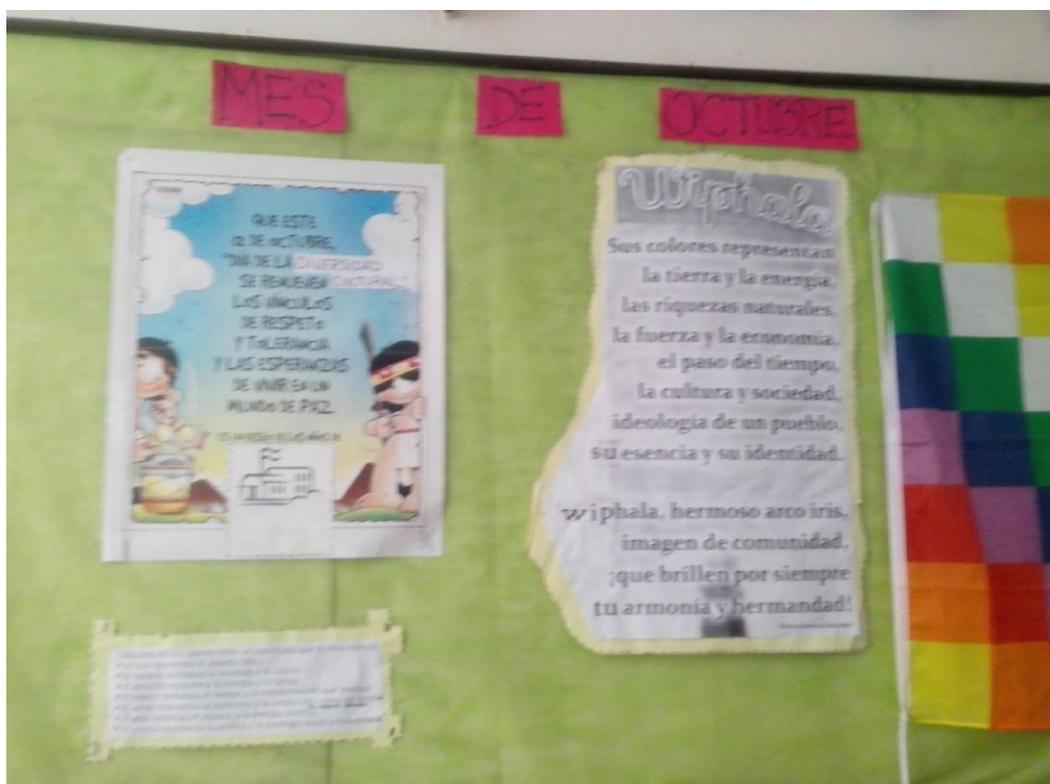


Imagen 3

La imagen 3 presenta una cartelera en la que todavía es posible identificar huellas de la memoria del 12 de octubre como “Día de la raza”. En el lado izquierdo, podemos visualizar que se mantiene el mismo afiche intervenido del año anterior. Sin embargo, en esta ocasión, ya no se hace mención a la conquista ni a los españoles y, en su lugar, se ubica la bandera wiphala, junto a dos textos que describen el significado de sus colores.

Al mismo tiempo, esta cartelera se complementaba con otra que incorporaba trabajos de los alumnos sobre la leyenda de la wiphala, de la pachamama y también incluía la lengua guaraní, otra lengua que era parte de la comunidad escolar:



**Imagen 4**

La imagen 4 reproduce una parte de la cartelera que exhibía los trabajos de los alumnos con dibujos que representaban la “Leyenda de la pachamama”. También la “Leyenda de la wiphala”, que se incorporaba en otro sector de la cartelera, incluía ilustraciones de los estudiantes acerca de los relatos. En esta imagen, resulta especialmente significativa la habilitación institucional a la presencia de un trabalenguas en guaraní, acompañado de la traducción en castellano en la parte inferior de la lámina.

Sin embargo, pareciera que, pasado el mes de octubre, la “diversidad” desaparecía dentro de la escuela y pasaba a ocupar el primer plano, nuevamente, la valoración de la “argentinidad”. Así como en los fragmentos 2 y 3 se presentaba la dualidad “argentino-extranjero”, resulta oportuno interpretar las carteleras a partir de los rastros de la ideología nacionalista que en ellas asoman y que colaboran en consolidar el valor de la “identidad nacional”.

Quizás resulta oportuno abordar esta dualidad que emerge de los datos y de mis observaciones en la Rivadavia inscribiéndola en una historización de la escuela estatal argentina como tradicionalmente enfrentada a dos alteridades: el migrante europeo y el indígena (Briones 1998). Mi hipótesis de análisis es que, en la actualidad, estos dos antagonismos se combinan en uno solo: los alumnos migrantes que provienen de países latinoamericanos. Acaso el recurso de la bandera wiphala sea una estrategia de las maestras para resolver estas diferencias; en este sentido, les permitiría ubicar a la población de migrantes regionales que habitan sus aulas del lado de los pueblos originarios.

A partir del estudio que presenté en los capítulos previos de esta tesis, reconozco que la lengua resulta un elemento central en la categorización de los alumnos en la Rivadavia. En esta comunidad escolar, ser hablante monolingüe de castellano es una cualidad indispensable para ser identificado como “argentino”. En consecuencia,

resultaría factible ubicar a los migrantes internos con trayectorias plurilingües en la intersección de aquellos dos grupos —“argentinos”/“extranjeros”—. Ellos serían ubicados por sus compañeros en un lugar distante del centro de coordenadas a partir de que el vínculo lengua-nación juega un rol muy importante en la categorización de los alumnos (ver capítulo 3).

#### **4.2. El proyecto de inclusión de Mirta**

Los actores escolares de la Rivadavia trabajaban y se preocupaban por encontrar formas de inclusión de los estudiantes “que no se integran”. Con este objetivo, la maestra de sexto, Mirta, me describió una estrategia que ella había diseñado e implementado con quinto grado para incorporar a un grupo de estudiantes bilingües guaraní-castellano.

Mirta comenzó explicándome que el motivo que la había impulsado a poner en práctica el “proyecto en guaraní” era “porque tenía muchos chicos que venían de Paraguay y no lograba la integración de ellos en el grupo”, y también para “tratar de que participen en la clase”. La propuesta que había diseñado incluía distintas actividades que incorporaban la lengua guaraní en el aula. Una de ellas había consistido en que todos juntos leyeran la leyenda de la lechuza en castellano y en guaraní.

A continuación introduzco cuatro fragmentos en los que Mirta me describió su proyecto. En ellos emergen, nuevamente, las categorizaciones que, atravesadas por la identidad bilingüe de algunos alumnos, oscilan entre la pertenencia a un “nosotros” o a un “ellos”:

#### **Fragmento 7 – Sexto grado**

- 1 MIR: los chicos que venían de paraguay nos leían a nosotros↑ en para- en:: guaraní↓ (.)
- 2 los chicos el castellano↑ leían en castellano↓
- 3 (1)
- 4 entonces averiguamos↑
- 5 (1)

- 6 porque claro ellos son hijos de:↑ de paragua:yos↓ (.) o hijos de:↑ este:↑ misione:ros
- 7 correnti:nos↓ entonces lo que averiguamos nosotros↑ es cómo se decían↑
  - 8 NOE: aguareños
  - 9 CAMI: &los aguareños&
  - 10 (1)
  - 11 en guaraní↑ (.) algunas pala[bras↓ (.) era tenían]<sup>1</sup> que averiguar↑ (.) no me acuerdo si↑ (.)
  - 12 JOR: [seño↑ (.) seño!]<sup>1</sup>
  - 13 MIR: diez o veinte palabras↑ (.) en idioma [guaraní↓]<sup>2</sup>

A pesar de que la maestra reconoce que en las provincias de Misiones y Corrientes también hablan guaraní (líneas 6 y 7), en este fragmento actualiza la asociación de esta lengua con otro país, Paraguay. En primera instancia, Mirta comienza designando este idioma con el nombre de “paraguayo” pero, luego de una reparación, utiliza su denominación oficial: guaraní (línea 1). Aquí, es posible reconocer, nuevamente, la materialización del vínculo lengua-nación que estipula una división entre “ellos”, los hablantes de guaraní, y “nosotros”, los que sólo somos hablantes de castellano (líneas 1, 2, 6 y 7).

Esta fragmentación entre dos grupos de pertenencia y la estrecha conexión entre hablar guaraní y ser extranjero también se presenta en la siguiente secuencia (línea 3):

### **Fragmento 8 – Sexto grado**

- 1 MIR: después otra consigna↑ e:ra↑
- 2 (2)
- 3 lo:s↑ (.) eh:: los dí:as↓ en guaraní↓ (.) entonces el chico que vino↑ de paraguay↓ se hizo
- 4 to:da una lista con los dí:as↑
- 5 (1)
- 6 y nosotros poníamos la fecha en guaraní↓
- 7 (1)
- 8 YO: claro↓
- 9 MIR: eh::↑ (.) en la parte de ciencias sociales↑
- 10 (1)
- 11 ellos investigaban de dónde venían los guaraníes↓ (.) y de ahí salió que venían de
- 12 amazonas↓
- 13 YO: ah:: claro
- 14 (1)
- 15 MIR: y:↑ (.) bajaron↓ (.) o vinieron hasta↑ (.) la parte del delta↓
- 16 YO: claro↓
- 17 MIR: o sea que no era específicamente de un país↓

En este relato, Mirta continúa utilizando el uso de un “nosotros exclusivo” del que sólo participan los hablantes monolingües del castellano. Al mismo tiempo, los migrantes

latinoamericanos se corresponderían con la alteridad clásica que formó parte de la escuela, y a la que antes mencioné: la de los pueblos originarios. De este modo, a pesar de que los alumnos son “hijos de paraguayos” la maestra les propone investigar sobre sus orígenes “guaraníes” (líneas 6 y 11).

A partir de esta búsqueda que los estudiantes hacen, aprenden que los guaraníes, en un primer momento, habitaron en el Amazonas y, luego, fueron hacia el sur hasta llegar a habitar el Delta argentino. Es decir que aparece una compleja construcción del idioma guaraní que pareciera ser simultáneamente de “acá” y de “allá”: el guaraní sería una lengua regional pero, a la vez, también se la identificaría ligada a un único origen: Paraguay.

Mirta me contó, también, que otras actividades que habían formado parte de su proyecto habían sido el armado de un breve vocabulario de guaraní y la presentación del glosario a los alumnos de segundo grado. Además, como ella no sabía hablar guaraní, los estudiantes que sí lo hablaban habían cumplido el rol de traductores.

Este proyecto había logrado el objetivo pedagógico de que los estudiantes se integraran al grupo y participaran de manera activa en las clases. Sin embargo, Mirta me expresó una paradoja con la que se había encontrado: ella asignaba la falta de participación de algunos estudiantes a la falta de competencia en el castellano, sin embargo, ellos ya eran hablantes de esa lengua. Por este motivo, proponía como estrategia que las maestras aprendieran a hablar en la lengua de sus alumnos para así poder comunicarse con ellos y lograr que pudieran integrarse al grado, como plantea en el siguiente fragmento (líneas 1, 2, 4, 15, 17, 19 y 21):

### **Fragmento 9 – Sexto grado**

- 1 MIR: lo que pasa que en realidad↑ (.) nosotras como maestras↑ (.) si tenemos un chico que  
2 no habla castellano↓ (.) tenemos que aprender el idioma que habla él↓  
3 (2)  
4 para comunicarnos en parte↓

- 5 (1)  
 → 6 entonces bueno↓ (.) ellos hablaban castellano pero:↑ no: no no↑ eran muy ti:midos↓  
 7 (1)  
 → 8 no se animaban↓  
 9 (1)  
 → 10 les costó mu:cho↓  
 11 (1)  
 → 12 integrarse↓  
 13 (1)  
 14 fueron (buenos) hice un trabajo↑ muy lindo↑ de:↑ de integración↓ (.) y aparte yo se lo  
 15 expliqué a la prof- a: la: inspectora↓ (.) que yo tenía que llegar a esos chicos↑  
 16 (1)  
 17 y una forma de llegar era↑  
 18 (1)  
 19 que aprendamos↑  
 20 (1)  
 → 21 otro idioma↓  
 22 (1)  
 23 entonces bueno↓ estoy contenta de:↑

La hipótesis de Mirta de que los alumnos no se integraban por la falta de competencia en castellano encontraba limitaciones porque esos estudiantes sí lo hablaban (línea 6).

De este modo, la maestra encuentra que la causa de su dificultad para integrarse estaría ligada a un factor cultural: la timidez (líneas 6, 8, 10 y 12).

La falta de participación de los alumnos bilingües en la escuela se materializaría de manera resumida en este último fragmento. Creo que, como un haiku, la línea 21 la expresa en dos palabras: “otro idioma”. Este sintagma establece el límite, la separación, la diferencia. No es “su idioma” es “otro”. De este modo, la segregación emerge nuevamente como un factor fundamental que colaboraría en el silencio de algunos alumnos como estrategia para ocultar su identidad, su diferencia.

No obstante, a pesar de esta categorización, Mirta pudo reconocer el centro de la cuestión y ensayó la habilitación de su lengua y de su identidad como estrategia de integración. Ella interpretó que para llegar a “ellos” tenía que aprender “otra” lengua (líneas 17, 19 y 21).

## **Recapitulación**

En este capítulo analicé un corpus diverso que incluyó desde el acto escolar del 12 de octubre y las carteleras institucionales hasta clases en las que se tematizó la diversidad lingüística y cultural de la comunidad. A partir del estudio de los datos pude identificar que, mediante la celebración de la “diversidad” en el mes de octubre, el calendario escolar colabora en la delimitación de la “diversidad” a un mes definido de antemano. En la Rivadavia, esta segmentación establecía una frontera con el resto de los meses del año, en los que se celebraban efemérides patrias que reivindicaban la “identidad nacional”. Interpreté, entonces, que el festejo de la “diversidad” sólo durante octubre colabora en la puesta en evidencia de los rasgos que se alejan de la normalidad de los otros meses del año, los que se transforman en índices de lo diferente y, de esta manera, contribuyen en la reproducción de las segmentaciones.

La norma lingüística resultó ser un factor significativo en el establecimiento de distintos parámetros que organizaban las categorizaciones de los alumnos dentro de esta comunidad escolar. En este sentido, los hablantes que utilizaban las prácticas discursivas prestigiosas contaban con más posibilidades de ser considerados por sus compañeros como miembros legítimos dentro de las clases a partir de su calidad de “argentinos”. En contraposición, quienes empleaban repertorios que dejaban entrever trayectorias plurilingües probablemente fueran categorizados como “extranjeros”.

La caracterización del monolingüismo castellano como elemento indispensable de la identidad nacional se remonta a los inicios de la formación del Estado-nación argentino. El 12 de octubre, día en que se celebra el “Respeto a la diversidad cultural” en el país, resulta una fecha relevante para el análisis de las “formaciones nacionales de alteridad” (Briones 2004) que se establecieron desde la consolidación del país. A partir del estudio de los datos, encontré que la “diversidad” que personificaban los alumnos

con trayectorias plurilingües era asociada, dentro de la comunidad escolar de la Rivadavia, con la alteridad de los pueblos originarios. Esta conexión entre el plurilingüismo y las identidades indígenas podría interpretarse como una estrategia de los actores escolares para conservar una representación homogénea de la “argentinidad”.

La categorización de los individuos transmite el vínculo cercano que circulaba en esta comunidad escolar entre la lengua y la nación, la que se actualizaba en la asignación de nacionalidades diferenciadas a los alumnos que se reconocían como hablantes bilingües. Esta clasificación de los estudiantes colaboraba en la asignación de identidades con prestigios desiguales, que habilitaban a los alumnos para que pudieran, o no, posicionarse como miembros legítimos dentro de la clase. El proyecto de Mirta permitió registrar que, en la medida en que a los estudiantes se les reconocía su identidad plurilingüe y su membrecía grupal, los alumnos conseguían posicionarse como participantes legítimos dentro de esta comunidad y ocupar un rol activo en las prácticas escolares.

## **CONCLUSIONES. La “diversidad” mano a mano con la “argentinidad”**

El propósito de la tesis consistió en identificar las dimensiones comunicativas de la norma lingüística que emerge en la comunidad de práctica de una escuela primaria estatal del conurbano bonaerense a la que asisten alumnos migrantes. En consonancia con este objetivo y a partir de la estadía continuada en el campo elaboré una hipótesis general sobre la emergencia interaccional de la norma lingüística y una opción metodológica para abordar este objeto de estudio.

La hipótesis general que dirigió la investigación se basó en que el rasgo “identidad nacional” era un emergente interaccional que se ubicaba como pauta de evaluación y de consecuente exclusión dentro de la comunidad de la Rivadavia. De este modo, la “argentinidad” operaría en este contexto construyendo extranjería y colaboraría en la desigualdad lingüística y la exclusión de los migrantes en la escuela. En particular, el uso del silencio por parte de los hablantes migrantes constituiría un rasgo indexical que señalaba a ese hablante como diferente y lo alejaba de los estilos participativos cercanos a la “argentinidad”.

La opción metodológica me encaminó en el abordaje del objeto de análisis a partir del estudio de la interacción. En este sentido, el enfoque etnográfico resultaría apropiado para dar cuenta de los procesos de inclusión y exclusión de los hablantes dentro de la comunidad de práctica. Además, esta perspectiva me permitiría identificar la constitución de la norma lingüística responsable de establecer los usos que se corresponderían con el estándar y, por lo tanto, serían valorados como prestigiosos dentro de la comunidad.

La hipótesis general se desempeñó como el punto de partida de la tesis. En este sentido, el propósito del apartado introductorio y de los capítulos 1 y 2 fue fundamentar la investigación desde el punto de vista teórico y metodológico. Además, intenté

recuperar en esas secciones los trabajos previos que ya habían abordado el mismo objeto de estudio desde enfoques diferentes. Asimismo, también incluí las investigaciones que no habían abordado el tema en cuestión pero sí realizado análisis desde perspectivas teóricas y metodológicas similares. En estos apartados también presenté la descripción de los interrogantes iniciales, la estructura de la tesis y describí el proceso a través del cual fui definiendo el objeto de estudio mediante la participación en la dinámica de la escuela. Además, presenté la fundamentación de la relevancia práctica y teórica de esta investigación.

Luego, en los capítulos siguientes —3, 4, 5 y 6— profundicé en el análisis de distintos aspectos que emergían como constitutivos de la norma lingüística en esta comunidad de práctica. En estos apartados utilicé las herramientas del Análisis del Discurso y del Análisis de la Interacción para describir los diversos mecanismos que colaboraban en el establecimiento del castellano monolingüe como elemento indispensable de la norma lingüística en la Rivadavia. Además, identifiqué los distintos aspectos interaccionales que la conforman, enfocándome especialmente en los usos del silencio como constitutivos del estándar escolar, y analicé su incidencia en la participación de los alumnos en las clases. Por último, describí el vínculo que esta norma lingüística establece con el atributo “argentinidad” y el lugar que en este contexto se le asigna a la “diversidad”.

A lo largo de los capítulos de análisis abordé los diversos aspectos que colaboran en el establecimiento de la norma particular que emerge en esta comunidad escolar con el objeto de responder los interrogantes que me había planteado al inicio de la investigación. Estos se preguntaban por la variedad escolar prestigiosa a partir de la cual se valoran los distintos estilos comunicativos en la escuela; por el modo y quién o quiénes son los responsables de establecer el mayor o menor prestigio de la(s) lengua(s)

en este contexto; por los elementos que distinguen los distintos estilos comunicativos; y por el reconocimiento de cuáles de ellos son aceptados por la comunidad escolar y cuáles señalados como alejados de la norma y corregidos.

Mediante este estudio constaté, en primer lugar, que las representaciones y categorizaciones acerca de las lenguas y sus hablantes les asignan a los alumnos distintos grupos de pertenencia. A partir de estas clasificaciones, a los miembros de la comunidad se les restringe la posibilidad de ser parte de determinados colectivos. De esta manera, se instaura un límite entre “nosotros” y “ustedes/ellos”, el que colabora en el recorte de la diversidad y el plurilingüismo, y le asigna distintos espacios a los estudiantes: “acá”/”allá”. En estas categorizaciones, la escuela se configura como el lugar de “nuestra lengua”, el castellano, y las casas o territorios distantes de Buenos Aires son los espacios delimitados para las “otras” lenguas y para el plurilingüismo.

Luego, a partir del análisis interaccional de las clases de primero y sexto grado pude identificar que ambos niveles son lugares centrales para que los alumnos adquieran los órdenes normativos de las distintas etapas educativas. En el caso de primer grado, las dinámicas de participación son colectivas y el rol de la maestra es fundamental en la regulación del cuerpo, la mirada y la voz. En cambio, en sexto grado, el orden normativo ya fue aprehendido por los alumnos, quienes son capaces de desarrollar una voz subjetiva e individual y de ubicarse como monitores de la norma. Sin embargo, no todos los estudiantes tienen la posibilidad de ubicarse como participantes legítimos dentro de sexto grado.

A su vez, pude constatar que ambos niveles comparten un orden no marcado de participación al que denomino *participación activa*. Este concepto me permite aludir a la idea distribuida entre todos los actores institucionales de que la participación verbal de todos los alumnos es un requisito indispensable de la competencia comunicativa en

la comunidad. En la Rivadavia, este estilo participativo es considerado un elemento indispensable para que todos los estudiantes y sus familias puedan ser incluidos. Por lo tanto, las maestras impulsan la participación de todos los alumnos en el aula y se preocupan por la poca intervención y el silencio de algunos.

En este contexto, el uso del silencio resulta una variable fundamental en la categorización de los alumnos como “argentinos”/“extranjeros”. Esta práctica es central en el establecimiento y la apropiación del estilo participativo porque determina la identidad a partir de la cual se clasifica a los alumnos en la clase. Por este motivo, propongo aludir a este fenómeno como *silencio indexical* porque dice más sobre la identidad del estudiante que acerca de su estilo interaccional.

De este modo, los usos del silencio en la Rivadavia les otorgan a los alumnos diversos grados de membrecía grupal en relación con la cercanía o el alejamiento de los estilos comunicativos prestigiosos en la comunidad. En ella operan, simultáneamente, dos concepciones del silencio que evalúan su uso de forma diferenciada: un uso positivo del silencio como índice de escolarización y diversos usos negativos del silencio que indexan acerca del sujeto hablante, de su pertenencia a una cultura diferente.

Al mismo tiempo, a partir del análisis de los datos y de mi experiencia etnográfica pude identificar que los usos del silencio de los alumnos con repertorios plurilingües están vinculados a una dinámica propia de esta comunidad. En este sentido, en primer grado se produce un *silencio de las lenguas* de los alumnos que son distintas al castellano. Encuentro que este fenómeno es de particular relevancia porque, a partir del vínculo entre la voz, la identidad y la membrecía, los estudiantes con repertorios plurilingües encuentran dificultades para convertirse en participantes legítimos dentro de la Rivadavia. A través de una “prohibición de hecho” que limita el uso de otra(s) lengua(s) en la escuela, con el transcurso de la escolarización, esas limitaciones se

convierten, al llegar a sexto grado, en una actitud de *silencio de los alumnos* en determinadas situaciones, principalmente en las que se pone en evidencia su competencia en otra(s) lengua(s).

De este modo, intento problematizar las limitaciones del ideal de la *participación activa* que tanto maestras como directivos ubican como guía de sus prácticas y de sus intervenciones en la institución. A partir del análisis de mis datos y mis notas encuentro que el principio de la igualdad de los hablantes y el objetivo de que todos tengan las mismas oportunidades para tomar la palabra y así construir su propia voz se contraponen, en la práctica, con dinámicas interaccionales atravesadas por la desigualdad lingüística. Esta diferencia establece que el prestigio y el poder entre las lenguas y sus hablantes se distribuya de forma dispar y, por lo tanto, algunos alumnos encuentren limitaciones en la igualdad de oportunidades para participar en la institución.

Este valor desigual de los estilos comunicativos en el sistema escolar está acompañado por una distribución del espacio/tiempo entre dos grupos de pertenencia — que se materializan en los pronombres personales “nosotros” y “ellos”— que permiten visualizar particularmente las distintas ideologías que operan sobre la norma lingüística. En consonancia con esta fragmentación espacial, el tiempo en la Rivadavia también se encuentra escindido, de modo que el mes de octubre en la escuela opera como productor de la “diversidad”. Esta situación se construye como excepción a la normalidad de los restantes meses del calendario escolar, donde la identidad argentina se enseña como valor patriótico.

La relevancia teórica de esta tesis consiste en operacionalizar el concepto de silencio como práctica comunicativa, y sus vínculos con las políticas del lenguaje. Esto es novedoso si se considera que los aspectos interactivos no verbales han quedado fuera

de los análisis sobre las políticas del lenguaje. En este sentido, creo que es necesario ampliar los límites que establecen qué variables colaboran en el establecimiento de la norma lingüística para poder incluir aquellos aspectos que tradicionalmente fueron denominados como *paralingüísticos*, *kinésicos* o *proxémicos* y considerados como accesorios (Bucholtz y Hall 2016) pero que, sin embargo, resultan fundamentales para que los hablantes puedan tomar la voz y convertirse en participantes legítimos dentro del espacio escolar.

Dado que existen múltiples variables a tener en cuenta en el momento de interpretar la ausencia en la toma del turno de habla, es central la revisión de la noción de silencio escolar. Junto con esta reflexión acerca de la interpretación cultural de los sujetos de prácticas lingüísticas diversas, también será indispensable revisar la noción misma de competencia lingüística: repensar si las cuestiones “para” son verdaderamente complementarias, externas a la lengua, o si son una parte constitutiva y, por consiguiente, indispensable para que los sujetos puedan participar en las diversas situaciones de interacción en las que se ven involucrados dentro de esa comunidad de práctica específica que es la institución educativa.

En este sentido, la adquisición de la competencia para el uso resulta un aspecto esencial del aprendizaje de una lengua en los niños, que se encuentra vinculado a la comunidad a la que pertenece, se adquiere por medio de la experiencia y responde a factores socioculturales.

De este modo, el trabajo etnográfico resulta una metodología que transforma la experiencia del analista porque la estadía en el campo modificó las categorías teóricas con las que llegué a la Rivadavia. En consecuencia, un aspecto central de esta perspectiva es haber modificado mi concepción acerca del fenómeno de la norma lingüística escolar y haberme impulsado a desarrollar conceptos nuevos para precisar

las formas particulares que las prácticas comunicativas asumen en esta comunidad.

A su vez, la relevancia práctica de esta tesis consiste en contribuir a la reflexión de los actores escolares involucrados en este estudio sobre las situaciones comunicativas que les resultan problemáticas para que así puedan intervenir sobre sus prácticas y sus quehaceres cotidianos.

A continuación delinearé algunas cuestiones que quedaron por desarrollar. En primer lugar, profundizar en el estudio del vínculo entre la institución educativa y las familias. En este sentido, sería interesante para completar el análisis de los estilos comunicativos abordar las interacciones entre la institución y el grupo familiar. De este modo, podría incorporarse en la investigación no sólo la experiencia comunicativa de maestras y directivos sino también las vivencias de los padres en sus vínculos con la escuela. En segundo lugar, otra arista que emerge del análisis de los datos y que atraviesa todas las prácticas comunicativas entre los alumnos es el género. En este sentido, avanzar en el estudio de la distribución desigual de la palabra entre los varones y las niñas resulta central para contribuir en el estudio de la desigualdad lingüística en el ámbito educativo. En particular, considero que el abordaje de las dinámicas de participación y de agrupamiento entre “niños y niñas” es un posible comienzo para el estudio del acaparamiento de la palabra por parte de los niños.

Por último, futuras líneas de investigación que se desprenden de los resultados de la tesis deberían incorporar los aspectos interaccionales en el análisis de la desigualdad lingüística en el ámbito educativo. En particular, incluir el abordaje del silencio como fenómeno de intervención y agencia de los alumnos que responde a la dinámica interaccional en la que se inserta y que, en consecuencia, debe analizarse siempre en forma situada. Al mismo tiempo, futuras investigaciones podrían ampliar el estudio de la participación en la escuela a otros espacios institucionales como reuniones

de padres, inscripciones de los alumnos, consultas y asesoramiento por parte del gabinete psicopedagógico, de manera tal de incluir otras instancias de participación además de la de los alumnos en las clases.

Estas posibles líneas de trabajo permitirían avanzar en el estudio de los aspectos interaccionales de las lenguas que normativizan la manera de comunicarse en el ámbito educativo y que colaboran en el establecimiento y la reproducción de la desigualdad lingüística.

## EPÍLOGO

En el mes de marzo de 2019 volví a la Rivadavia para presentarles a docentes y directivos los análisis de los datos y los procesos que identifiqué a partir del trabajo con los audios e imágenes que había reunido a lo largo de los años 2014, 2015 y 2016.

En esta ocasión, participaron de la reunión las maestras Mirta y Josefina, la bibliotecaria, Clarisa, y la directora, Mariana, que antes era la vice-directora y que en el año 2017 tomó a cargo la dirección para reemplazar a Mara, quien se jubiló.

El objetivo de este encuentro fue el de dialogar sobre la participación en las clases y el “problema” del silencio. Les preparé una presentación con ejemplos donde tenían lugar diferentes procesos interaccionales en los que algunos alumnos tenían más posibilidades de participar en las clases y, en cambio, a otros estudiantes se les presentaban diversas dificultades al momento de intentar tomar la palabra en el aula.

Resultó muy interesante el intercambio con las docentes, quienes me agradecieron el trabajo realizado y valoraron mi devolución porque les hizo pensar y reflexionar sobre las prácticas comunicativas cotidianas, que hasta el momento nunca habían interpretado desde esta perspectiva.

Para cerrar, recupero una observación de Mirta acerca del fenómeno del silencio que me dejó pensando. Ella señaló la importancia de escucharlo en la escuela no sólo como un acto que está atravesado por la desigualdad lingüística sino como un recurso que muchas veces “comunica problemas” importantes que están atravesando los alumnos.

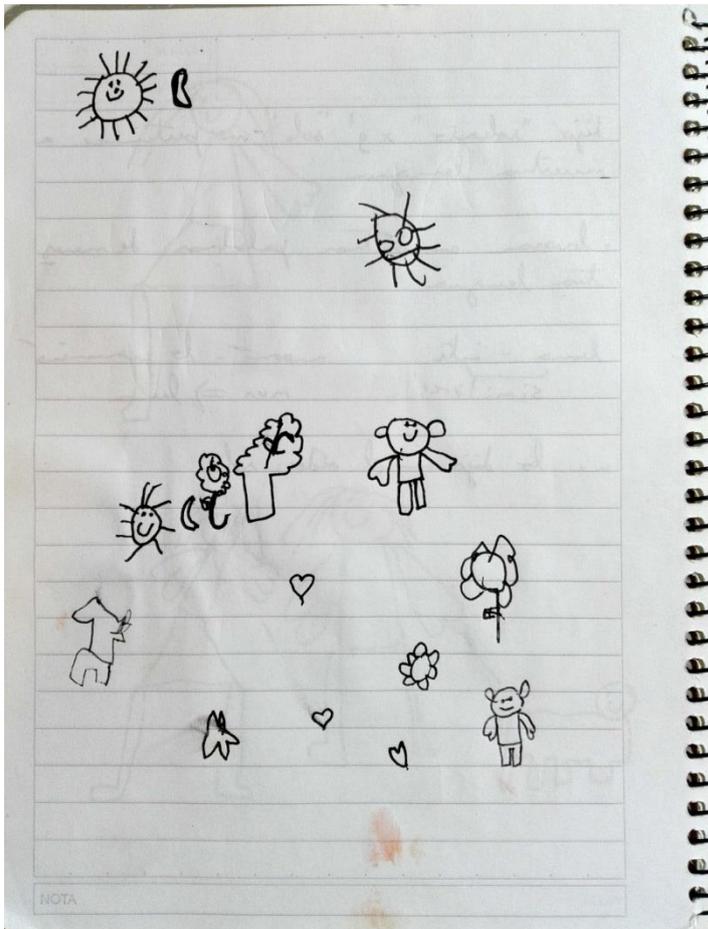
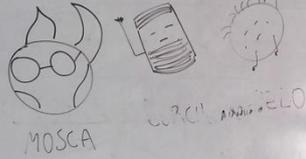
Espero que esta investigación pueda servir de insumo para las transformaciones que los actores escolares anhelan.

VIERNES 17 DE ABRIL

CON EL LIBRO  


$$\begin{array}{r} 2 + 4 = 6 \\ || \quad ||| \end{array}$$

LA NENA HACE GUIISO  
LAS ARVEJAS SE FUERON DE FIESTA



## BIBLIOGRAFÍA

### Referencias bibliográficas

- Acuña, L. (2005). La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: de la iniciativa individual a la política de Estado. En I. Mozzillo, M. Machado, S. dos Santos, C. Nicolaidis, L. Pachalski, M. Morales Klee, V. Fernandes (Org.), *O plurilingüismo no contexto educacional*. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas.
- Alcalá, E. (2006). "Aprendiendo a comportarse: normas y evaluación en la interacción en el aula". Tesis doctoral. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Madrid. Consultado el 15/07/2019 en [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/2594/1404\\_alcala\\_recuera\\_esther.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/2594/1404_alcala_recuera_esther.pdf?sequence=1)
- Anderson, B. (1990). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londres: Verso.
- Andreani, H. (2013). Picardías tácticas. Procesos sociolingüísticos-pedagógicos rurales en Santiago del Estero, Argentina. *Propuesta Educativa*, 22, 39(1), 59-66.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Arnoux, E. (1999). *Políticas lingüísticas para América Latina*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E. (2000). La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. En *Lenguajes: teorías y prácticas*. Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, 95-109.
- Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*, Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Arnoux, E. (2010). *Regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E. y Bein, R. (Eds.) (2010). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E. y Luis, C. (comps.) (2003). *El pensamiento ilustrado y el lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Basso, K. (1979). *Portraits of "The Whiteman": linguistic play and cultural symbols among the western Apache*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bein, R. (1999). El plurilingüismo como realidad lingüística, como representación sociolingüística y como estrategia glotopolítica. En E. Narvaja de Arnoux y R.

- Bein (Eds.), *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bein, R. (2010). Los meandros de la política lingüística argentina en relación con las lenguas extranjeras en las leyes generales de educación. En E. Narvaja de Arnoux y R. Bein (comps.), *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bein, R. (ed.) (2015). *Legislación sobre lenguas en la Argentina. Manual para docentes*. Disponible en <http://www.linguasur.com.ar/manual/>.
- Bengochea, N. (2010). Políticas institucionales en relación con las lenguas extranjeras: razones y representaciones en el caso de la Escuela Normal Superior n° 2 “Mariano Acosta. En E. Narvaja de Arnoux y R. Bein (comps.), *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bentivegna, D. (2010). “Fárragos de fragmentos”: disputas por lo literario en las selecciones escolares de Alfredo Cosson y de Calixto Oyuela. En E. Narvaja de Arnoux y R. Bein (comps.), *La regulación política de las prácticas lingüísticas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bereiter, C. y Engelmann, S. (1966). *Teaching Disadvantaged Children in the Pre-School*. Nueva York: Prentice Hall.
- Blommaert, J., Collins, J. y Slembrouck, S. (2005). Spaces of multilingualism. *Language & Communication*, 25, 197-216.
- Blommaert, J. (2009). A market of accents. *Lang Policy*, 8, 243-259.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bonnin, J. E. (2012). Decentralization of the linguistic norm online: the Royal Spanish Academy challenged on the internet. *Tilburg Papers in Culture Studies*, 36.
- Bonnin, J. E. (2013). New dimensions on linguistic inequality: an overview. *Language & Linguistic Compass*, vol. 7.
- Bonnin, J. E. (2019). *Discourse and Mental Health. Voice, Inequality and Resistance in Medical Settings*. Oxon/Nueva York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1982). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*.

Madrid: Akal.

- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Editorial Grijalbo.
- Briones, C. (1998). *La alteridad del "Cuarto Mundo". Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Briones, C. (2004). Construcciones de aboriginalidad en Argentina. *Société Suissedes Américanistes / Schweizerische Amerikanisten-Gesellschaft*, 68, 73-90.
- Briones, C. (2005). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En C. Briones (comp.), *Cartografías argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614.
- Bucholtz, M., y Hall, K. (2016). Embodied sociolinguistics. En N. Coupland (Ed.), *Sociolinguistics: Theoretical Debates* (173-198). Cambridge: Cambridge University Press.
- Candela, A. (1999). Students' power in classroom discourse. *Linguistics and Education*, 10(2), 139-163.
- Castells, M. (2000). *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.
- Cazden, C. (1985). Classroom discourse. En M. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (432-463). Londres: Macmillan.
- Cazden, C. (1991). El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Cazden, C. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Heinemann, Portsmouth, NH.
- Codó, E., Patiño Santos, A. y Unamuno, V. (2012). Hacer sociolingüística etnográfica en un mundo cambiante. Retos y aportaciones desde la perspectiva hispana. *Spanish in Context*, 9(2), 167-190.
- Comrie, B. y Golluscio, L. (Eds.) (2015). *Language Contact and Documentation / Contacto lingüístico y documentación*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Corona, V. (2012). "Globalización, identidades y escuela: *lo latino* en Barcelona". Tesis doctoral. Repositorio institucional de la Universitat Autònoma de Barcelona- Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües (GREIP). Consultado el 15/07/2019 en [http://grupsderecerca.uab.cat/greip/sites/grupsderecerca.uab.cat/greip/files/TESI\\_CORONA2012.pdf](http://grupsderecerca.uab.cat/greip/sites/grupsderecerca.uab.cat/greip/files/TESI_CORONA2012.pdf)

- Coulon, Alain (2017). Le Métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire. *Educação e Pesquisa*, San Pablo, 43(44), 1239-1250.
- Courtine, J. J. (1981). Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours politique. A propos du discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages*, 62, 9-127.
- Del Valle, J. (2000). Monoglossic policies for a heteroglossic culture: misinterpreted multilingualism in Modern Galicia. *Language and Communication*, 20(1), 105-132.
- Del Valle, J. (2007). La lengua, patria común: Política lingüística, política exterior y el post-nacionalismo hispánico. En R. Wright y P. Ricketts (Eds.), *Studies on Ibero-Romance Linguistics Dedicated to Ralph Penny*. Newark: Juan de la Cuesta Monographs.
- Díaz-Campos, M. (2011). *The handbook of Hispanic sociolinguistics*. Oxford/West Sussex: Wiley-Balckwell.
- Diez, M. y Novaro, G. (2011). ¿Una inclusión *silenciosa* o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En C. Courtis y M. I. Pacecca (comps.), *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Buenos Aires: Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles.
- Di Tullio, Á. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Dreidemie, P. (2010). "Nosotros lo hablamos mezclado: Estudio etnolingüístico del quechua hablado por migrantes bolivianos en Buenos Aires (Argentina)". Tesis doctoral. Repositorio digital de la Universidad de Buenos Aires. Consultado el 15/07/2019 en <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1607>
- Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Fairclough, N. (ed.) (1992). *Critical Language Awareness*. Londres: Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Londres: Longman.
- Flores, N. y Rosa, J. (2015). Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-171.
- Foley, D. (2004). "El indígena silencioso como una producción cultural". *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 11-28.
- Fontanella de Weinberg, M. (2000). *El español de la Argentina y sus variedades regionales*. Buenos Aires: Edicial.

- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977* by Michel Foucault. (edited by C. Gordon). Brighton: Harvester Press.
- Gallardo Paúls, B. (1993). La transición entre turnos conversacionales: silencios, solapamientos e interrupciones. *Contextos*, XI/21-22, 189-220.
- Gandulfo, C. (2007). *Entiendo pero no hablo. El guaraní “acorrentinado” en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Garfinkel, H. (1964). Studies on the routine grounds of everyday activities. *Social Problems*, 11(3), 225-250.
- Gassó, M. (2009). El voseo rioplatense en la clase de español. *Suplementos- marcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, 9, 1-26. Consultado el 15/07/2019 en <http://marcoele.com/descargas/enbrape/gasso-voseo.pdf>
- Geertz, C. (1983). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Nueva York: Harper and Row.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational Organization. Interaction between speakers and hearers*. Nueva York: Academic Press.
- Goodwin, C. (2006). Interactive Footing. En E. Holt y R. Clift (Eds.), *Reporting Talk: Reported Speech in Interaction* (Studies in Interactional Sociolinguistics, 16-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, C. y Goodwin, M. (2004). Participation. En A. Duranti (ed.), *A companion to linguistic anthropology*. Oxford: Blackwell.
- Grisolía, M. (2012). “De la cortesía y la imagen social al espacio y las posturas interpersonales. Una aproximación sistémico-funcional”. Tesis doctoral. Repositorio digital de la Universidad de Buenos Aires. Consultado el 15/07/2019 en <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1493>
- Guber, R. (2012). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Guespin, L. y Marcellesi, J. B. (1986). Pour la glottopolitique. *Langages*, 83, 5-34.
- Gumperz, J. J. (1972). Introduction. En J. J. Gumperz y D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Nueva York: Basil Blackwell.

- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (1986). Language, Communication and Public Negotiation. En P. R. Sanday (ed.), *Anthropology and the Public Interest: Fieldwork and Theory*. Nueva York: Academic Press.
- Gumperz, J. J. (1999). On interactional sociolinguistic method. En C. Roberts y S. Sarangi (Eds.), *Talk, work and institutional order*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (Eds.) (1972). *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Nueva York: Basil Blackwell.
- Gutierrez, K., B. Rymes y J. Larson (1995). Script, counterscript and underlife in the classroom. *Harvard Educational Review*, 65(3).
- Gvirtz, S. (1996). “El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970”. Tesis doctoral. Consultado el 15/07/2019 en <http://repositorio.filu.uba.ar/handle/filodigital/1366>
- Habermas, J. (1979). *Communication and the evolution of society*. London: Heinemann.
- Hamel, R. E. (2008). La globalización de las lenguas en el siglo XXI: Entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística. En D. Da Hora y R. Marques de Lucena (Eds.), *Política lingüística na América Latina*. João Pessoa: Idéia-Editora Universitária.
- Hecht, A. C. (2010). “*Todavía no se hallaron hablar en idioma*”. *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina)*. Múnich: LINCOM EUROPA.
- Heller, M. (1999). *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography (Real Language Series)*. London: Pearson.
- Heller, M. (2001a). Critique and Sociolinguistic Analysis of Discourse. *Critique of Anthropology*, 21(2), 117–141.
- Heller, M. (2001b). Discourse and interaction. *Handbook of discourse analysis*. Oxford: Blackwell.
- Heller, M. (2001c). Undoing the macro/micro dichotomy: Ideology and categorization in a linguistic minority school. En N. Coupland, S. Sarangi y C. Candlin (Eds.), *Sociolinguistics and social theory*. Londres: Longman.
- Heller, M. (ed.) (2007a). *Bilingualism: A social approach*. Londres: Palgrave.
- Heller, M. (2007b). Distributed knowledge, distributed power: A sociolinguistics of structuration. *Text & Talk*, 27(5–6), 633–653.
- Heritage, J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. En

- J.M. Atkinson and J. Heritage (Eds.), *Structures of Social action. Studies in Conversation Analysis* (299-345). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirsch, S., González, H. y Ciccone, F. (2006). Lengua e identidad: ideologías lingüísticas, pérdida y revitalización de la lengua entre los tapietes. *Indiana*, 23, 103-122.
- Hirsch, S. y Serrudo, A. (2010). La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe. En S. Hirsch y A. Serrudo (comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Hymes, D. (1967). Why linguistics need the sociologist. *Social Research*, 34(4), 632-647.
- Hymes, D. (1972a). Models of the interaction of language and social life. En J. J. Gumperz and D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hymes, D. (1972b). On Communicative Competence. En J.B. Pride and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Hymes, D. (1974). *Foundations of sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Huertas, J. y Montero, I. (2013). *La interacción en el aula. Aprender con los demás*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Ingram, J. y Elliott, V. (2014). Turn taking and 'wait time' in classroom interactions. *Journal of Pragmatics*, 62, 1-12.
- Iparraguirre, M. S. (2012). "Escritura, variación lingüística y escolarización: concepciones de docentes y producciones de alumnos en la zona andina rionegrina". Tesis doctoral. Repositorio digital Universidad de Buenos Aires. Consultado el 15/07/2019 en <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1498>
- Jefferson, G. (1986). Notes on 'latency' in overlap onset. *Human Studies*, 9, 153-183.
- Jefferson, G. (1988). Preliminary Notes on a Possible Metric wich Provides for a Standard Maximum Silence of Approximately One Second in Conversation. En D. Roger and P. Bull (Eds.), *Conversation: An interdisciplinary perspective*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Jones, R. y Thornborrow, J. (2004). Floors, talk and the organization of classroom activities. *Language in Society*, 33, 399-423.
- Kamberellis, G. (2000). Hybrid discourse practices and the production of classroom

- (multi)cultures. En R. Mahalingam and C. McCarthy (eds.), *Multicultural Curriculum: New Directions for Social Theory, Practice and Policy* (261–285). Londres: Routledge.
- Kamberellis, G. (2001). Producing heteroglossic classroom (micro)cultures through hybrid discourse practice. *Linguistics and Education*, 12(1), 85–125.
- Kroch, A. y Labov, W. (1972). Linguistic Society of America: resolution in response to Arthur Jensen (1969). En *Linguistic Society of American Bulletin (March)*. Washington: Linguistic Society of America.
- Labov, W. (1985). La lógica del inglés no estándar. *Educación y Sociedad*, 4, 147-170.
- Lacanna, G. (2016). “Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE”. Tesis doctoral. Repositorio digital de la Universidad de Buenos Aires. Consultado el 15/07/2019 en <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4405>
- Lagos, L. (2015). Uso del voseo en los libros de texto para la enseñanza del castellano rioplatense. *AVATARES de la comunicación y la cultura*, 9.
- Lastra, Y. (1992). *Sociolingüística para hispanoamericanos*. México: El Colegio de México.
- Lauria, D. (2010). Lengua y nación en la lexicografía argentina de fines del siglo XIX y principios del XX: Análisis de los mecanismos de ejemplificación y citación. *Res Diachronicae*, 8, 47-70.
- Lauria, D. (2015). Lengua nacional, inmigración y disciplinamiento en el vocabulario argentino: neologismos, refranes, frases familiares, etc. usados en la Argentina de Diego Díaz Salazar (1911). *Diálogo de la lengua*, VII, 1-21.
- Lavandera, B. (1984). *Variación y significado*. Buenos Aires: Hachette.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning, Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lee, A. (1996). *Gender, Literacy, Curriculum*. Londres: Taylor and Francis.
- Li, H. (2004). Rethinking silencing silences. En M. Boler (ed.), *Democratic dialogue in education: Troubling speech, disturbing silence*. Nueva York: Peter Lang.
- Liddicoat, A. (2007). *An Introduction to Conversation Analysis*. London: Continuum.
- Lidgett, E. (2011). Gramática escolar y políticas lingüísticas en la Argentina: un análisis de la *Gramática de la lengua castellana* (1893) de Baldmar Dobranich y Ricardo Monner Sans. *Revista argentina de historiografía lingüística*, III, 2, 109-132.

- Lope-Blanch, J. (1974). Dialectología mexicana y sociolingüística. *Nueva Revista de Filología Hispánica* 23(1), 1-34.
- López García, M. (2009). Discusión sobre la lengua nacional en Argentina: posiciones en el debate y repercusiones en la actualidad. *Revista de Investigación Lingüística*, 1, 373-395.
- López García, M. (2015). *Nosotros, vosotros, ellos. La variedad rioplatense en los manuales escolares*. Ciudad de Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- Maingueneau, D. (2010). Le discours politique et son «environnement». *Mots*, 9, 85-90.
- Maroni, B. (2011). Pauses, gaps and wait time in classroom interaction in primary schools. *Journal of Pragmatics*, 23, 55-69.
- Maroni, B., Gnisci, A. y Pontecorvo, C. (2008). Turn-taking in classroom interactions: Overlapping, interruptions and pauses in primary school. *European Journal of Psychology of Education*, XXIII(1), 59-76.
- Martin-Jones, M. y da Costa Cabral, I. (2018). The Critical Ethnographic Turn in Research on Language Policy and Planning. En J. W. Tollefson and M. Pérez-Milans (Eds.), *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. Oxford: Oxford University Press.
- Martín Rojo, L. et al. (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: MEC/CIDE, nº154.
- Martín Rojo, L. (2010). *Constructing inequality in multilingual classrooms*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Martínez, A., Speranza, A. y Fernández, G. (2006). Lenguas en contacto y perspectivas cognitivas: interculturalidad en Buenos Aires. *UniverSOS. Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales*, 3, 9-33.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mehan, H. (1982). The structure of classroom events and their consequences for student performance. En P. Gilmore y A. Glatthorn (Eds.), *Children in and out of school: Ethnography and education* (59-87). Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Mehan, H. (1985). The structure of classroom discourse. En T. Van Dijk (ed.), *Handbook of Discourse Analysis Volume 3*. Nueva York, NY: Academic Press.
- Méndez Guerrero, B. (2014). “Los actos silenciosos en la conversación en español. Estudio pragmático y sociolingüístico”. Tesis doctoral. Universitat de les Illes Balears. Consultado el 15/07/2019 en <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/284238/tbmg1de1.pdf?seque>

- Mondada, L. (1998). Technologies et interactions dans la fabrication du terrain du linguiste. *Cahiers de l'ILSL*, 12, 39-68.
- Mondada, L. y Dubois, D. (1995). Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 23, 273-302.
- Montes Giraldo, J. (1997). *El español hablado en Bogotá: relatos semilibres de informantes pertenecientes a tres estratos sociales*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Moyer, M. y Codó, E. (2004). Language and dynamics of identity among immigrants. Challenging practices of social categorization in an institutional setting. En A. Lorenzo, F. Ramallo y X. P. Rodríguez (Eds.), *Bilingual Socialization and Bilingual Language Acquisition: Proceedings from the Second International Symposium on Bilingualism (1551-1577)*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (2007). El “crisol de razas” hecho trizas: ciudadanía, exclusión y sufrimiento. En M. R. Neufeld y J. A. Thisted (comps.), *De eso no se habla: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (23-53). Buenos Aires: Eudeba.
- Noguerol, A. (2000). Aprender llengua (i altres coses) desde la diversitat. *Perspectiva i Diversitat 10: suplement de Perspectiva Escolar*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Novaro, G. (2009). Palabras desoídas – palabras silenciadas – palabras traducidas: voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 34 (1), 47-64.
- Novaro, G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina. Nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 459-483.
- Novaro, G., Borton, L., Diez, M. L. y Hecht, A. C. (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 173-201.
- Patiño Santos, A. (2011). La construcción discursiva del fracaso escolar: Una etnografía sociolingüística crítica en un centro educativo de Madrid. *Spanish in Context*, 8(2), 235-256.
- Peirano, M. (1995). *A favor da etnografía*. Río de Janeiro, Relume Dumará.
- Pérez Milans, M. (2006). Spanish education and Chinese immigrants in a new multicultural context: Cross-cultural and interactive perspectives in the study of

- language teaching methods. *Journal of Multicultural Discourses*, 1(1), 60-85.
- Pérez Milans, M., Martín Rojo, L. (2007). Barreras interaccionales en aulas multilingües: una aproximación crítica a la comunicación intercultural. *Cultura, lenguaje y representación: revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I*, IV, 203-226.
- Philips, S. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. En C. Cazden et al. (Eds.), *Functions of language in the classroom* (370-394). Nueva York: Teachers College Press.
- Philips, S. (1983). *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*. Nueva York: Longman.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.
- Pujolar, J. (2007). Bilingualism and the nation-state in the post-national era. En M. Heller (comp.), *Bilingualism: A social approach*. Londres: Palgrave.
- Raiter, A. (comp.) (2002). *Representaciones sociales*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Raiter, A. (2003). *Lenguaje y sentido común. Las bases para la formación del discurso dominante*. Buenos Aires: Biblos.
- Raiter, A. y Zullo, J. (Eds.) (2016). *Al filo de la lengua. Medios, publicidad y política*. San Fernando: La Bicicleta Ediciones.
- Rampton, B. (2000). Speech community. *Working Papers in Urban Language & Literacies*. Londres: King's College.
- Rampton, B. (2006). *Language in Late Modernity. Interaction in an Urban School*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Rampton, B. (2010). Speech community. En J. Jaspers, J. Östman y J. Verschueren (Eds.), *Society and Language Use*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Rockwell, E. (1985). Etnografía y teoría de la investigación educativa. *Dialogando*, 8, 1-18.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosemberg, C. R. y Borzone, A. M. (2004). De la escuela infantil a la escuela primaria: ¿continuidad o ruptura en las matrices interactivas de la enseñanza y el aprendizaje? *Infancia y Aprendizaje*, 27(2), 211-246.

- Rowe, M. (1986). Wait time: slowing down may be a way of speeding up! *Journal of Teacher Education*, 37 (1), 43-50.
- Sacks, H., Schegloff, E. y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Saville-Troike, M. (2005). *Etnografía de la comunicación: una introducción*. Buenos Aires: Prometeo.
- Schrader-Kniffki, M. (2007). Silence and politeness in Spanish and Zapotec interactions. En M. E. Placencia y C. García (Eds.), *Research on politeness in the Spanish-speaking world* (301-329). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Schegloff, E. (1991). Reflections on Talk and Social Structure. En D. Boden y D. Zimmerman (Eds.), *Talk and Social Structure* (44-70). Cambridge: Polity Press.
- Schultz, K. (2010). After the Blackbird Whistles: Listening to Silence in Classrooms. *Teachers College Record*, 112(11), 2833-2849.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Era.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Segato, R. (1991). Uma Vocação de Minoria: A Expansão dos Cultos Afro-Brasileiros na Argentina como Processo de Re-etnização. *Dados-Revista de Ciências Sociais*, 34(2), 249-278.
- Segato, R. (1998). The Color-Blind Subject of Myth; or, Where To Find Africa in the Nation. *Annual Review of Anthropology*, 27(1), 129-151.
- Segato, R. (2007). *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Silverstein, M. (1985). Language and the culture of gender: At the intersection of structure, usage and ideology. En E. Mertz and R. Parmentier (Eds.), *Semiotic Mediation: Sociocultural and Psychological Perspectives* (219-259). Nueva York: Academic Press.
- Silverstein, M. (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication*, 23, 193-229.
- Sinclair, J. M., y Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Londres: Oxford University Press.
- Speranza, A. (2010). Estrategias discursivas en la transmisión de la información: el español en contacto con lenguas americanas. *Revista Internacional de*

*Lingüística Iberoamericana*, 8, 1 (15), 89-105.

- Tobin, K. (1987). The role of wait time in higher cognitive level learning. *Review of Educational Research*, 57 (1), 69-95.
- Tollefson, J. (1991). *Planning language, planning inequality*. London: Longman.
- Tollefson, J. (2008). Language Planning in Education. En S. May and N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education*. Nueva York: Springer Science+Business Media.
- Tosi, C. (2012). “Libros de texto y mercado editorial en la Argentina (1960-2006): Estudio diacrónico de los aspectos polifónicos-argumentativos para la construcción del saber en libros de texto de nivel medio en tres disciplinas y su relación con las políticas editoriales”. Tesis doctoral. Repositorio digital de la Universidad de Buenos Aires. Consultado el 13/08/2018 en <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1476>
- Tusón Valls, A. (1991). Iguales ante la lengua - desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 2(12), 50-59.
- Tusón Valls, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Tusón Valls, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 133-153.
- Unamuno, V. (1995). Hacia una descripción del proceso de sustitución de la lengua guaraní en un barrio marginal del Gran Buenos Aires. Algunas consideraciones. En *Actas II Jornadas de Lengua Aborigen* (469-477). Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires.
- Unamuno, V. (1999). *Lenguas, identidades y escuela: etnografía de la acción comunicativa*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Unamuno, V. (2011). Plurilingüismo e identidad entre jóvenes aborígenes chaqueños (Argentina). *Interacções*, 17, 11-35.
- Unamuno, V. (2012). *Propuestas para la enseñanza de lenguas: lenguas en plural*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Unamuno, V. (2013). Gestión del multilingüismo y docencia indígena para una educación intercultural bilingüe en la Argentina. *Praxis Educativa*, 7, 31-54.
- Unamuno, V. (2015). Los Hacedores de la EIB: Un Acercamiento a las Políticas Lingüístico-Educativas Desde las aulas Bilingües del Chaco. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 1-35.

- Unamuno, V. (2016). *Lenguaje y educación*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Unamuno, V. (2019). Sobre 'lo silencioso' y 'lo bilingüe' en las aulas con niños wichi en la Provincia de Chaco". En V. S. de los Heros Zavala y M. Nino-Murcia (Eds.). *Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates*, Lima, en prensa.
- Unamuno, V. y Bonnin, J. E. (2018). "We Work as Bilinguals": Socioeconomic Changes and Language Policy for Indigenous Languages in El Impenetrable. En J. W. Tollefson and M. Pérez-Milans (Eds.), *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning* (379-397). Oxford: Oxford University Press.
- Unamuno, V. y Codó, E. (2007). Categorizar a través del habla: la construcción interactiva de la extranjería. *Discurso & Sociedad*, 1(1), 116-147.
- Unamuno, V. y Maldonado, Á. (2012). *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*. Bellaterra: GREIP.
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Varela, L. (2007). "Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina?". Consultado el 15/07/2019. Disponible en <http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Politica%20linguistica%20que%20esta%20pasando%20en%20Argentina%20Lia%20Varela.pdf>
- Vázquez Villanueva, G. (2006). Una política lingüística en el callejón: hacer la nación, unificar la lengua en argentina (1890-1900). *Lenguaje*, 34, 97-123.
- Verón, E. (1985). El análisis del "contrato de lectura". Un nuevo método para los estudios del posicionamiento de los soportes de los media. *Les Medias: Experiences, recherches actuelles, applications*. París: IREP.
- Verón, E. (1987). La palabra adversativa. En E. Verón, L. Arfuch, M. Chirico, E. de Ipola, N. Goldman, M. González Bombal y O. Landi, *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos* (11-26). Buenos Aires: Hachette.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- Williams, B. (1993). The impact of the precepts of nationalism on the concept of culture: making grasshoppers of Naked Apes. *Cultural Critique*, 24, 143-191.
- Woolard, K. A. (1998). Introduction. Language Ideology as a Field of Inquiry. En B. Schieffelin; K. Woolard, y P. Kroskrity (Eds.), *Language Ideologies. Practice and Theory*. Nueva York/ Oxford: Oxford University Press.
- Zavala, V. (2011). Deconstruyendo la educación intercultural bilingüe: los aportes de la

sociolingüística crítica. En S. Frisancho, M. Moreno, P. Ruiz Bravo y V. Zavala (Eds.), *Aprendizaje, cultura y desarrollo. Una aproximación interdisciplinaria*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.

Zima, P. (2005). Le concept de théorie en sciences humaines. La théorie comme discours et sociolecte. En J. M. Adam y U. Heidmann (Eds.), *Sciences du Texte et Analyse de Discours, Enjeux d'une interdisciplinarité*. Ginebra: Slatkine Érudition.

Zullo, J. (2015). *Piquetes y piqueteros en la prensa argentina (1996.2002)*. San Fernando: Ediciones La Bicicleta.

### **Documentación complementaria consultada**

*Actualización del diagnóstico institucional – Año 2010*, E.P.B. Rivadavia.

*Actualización del diagnóstico institucional – Año 2014*, E.P.B. Rivadavia.

*Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010: censo del Bicentenario*, Instituto Nacional de Estadística y Censos – INDEC.

*Matrícula*, E.P.B. Rivadavia, 2011/2012/2013.

*Reseña histórica*, E.P.B. Rivadavia.



# **ANEXOS**

## **ANEXO I. Propuestas de proyectos**

## **ANEXO II. Instrumentos de grabación y filmación**

## **ANEXO III. Muestra del corpus**

- A. Cuento: “El ladrón de palabras”
- B. Actividad: “La flor de lenguas”
- C. Láminas 1° grado
- D. Transcripción de las entrevistas realizadas por los alumnos de 6° grado 2015
- E. Árboles genealógico-lingüísticos – 6° grado 2015
- F. Cuestionario sobre las lenguas
- G. Transcripciones

## **ANEXO I. Propuestas de proyectos**

Propuestas:

El proyecto tiene como objetivo el estudio de la comunicación intercultural en la escuela. En este sentido, es imprescindible el trabajo en colaboración con todos los actores institucionales, tanto los alumnos y sus familias como los docentes, directivos y equipo pedagógico, entre otros. A través de esta metodología de trabajo interdisciplinar podrán abordarse y aprehenderse las interacciones institucionales. Estas no se piensan como un objeto ajeno al investigador, quien las debe interpretar, sino que se las reconoce como instancias complejas que requieren de la colaboración de todos los actores para poder ser problematizadas.

Dado que la escuela “Rivadavia” está conformada por una población en su mayor parte migrante, pensamos en dos posibles proyectos que incentivarán la interacción entre los diferentes actores de la institución escolar e incluso del barrio. Ambos coinciden en ser propuestas de colaboración, por lo tanto, se decidirá junto a los docentes que quieran participar cuál sería el formato más oportuno, para planificar de manera conjunta su puesta en práctica en el aula. Sin embargo, algunas ideas podrían ser las siguientes:

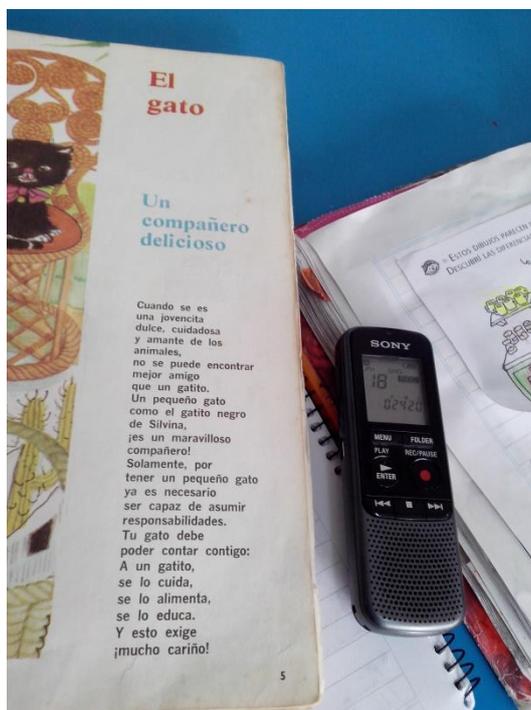
### A) Historia de la escuela

Esta propuesta busca que cada alumno construya la historia de la escuela a través de entrevistas a diferentes sujetos que ellos mismos seleccionarán porque consideran que, por medio de sus relatos, lograrán conseguir datos relevantes para escribir “Mi propia historia de la ‘Rivadavia’”. En un primer momento, junto a los docentes trabajaremos con los alumnos, en el marco del aula, las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para que ellos mismos sean los propios agentes recolectores del material. En primera instancia, problematizaremos cómo llevar a cabo una entrevista, sus características, la selección de los entrevistados y la planificación de los guiones. Seré la responsable de poner a su disposición el material tecnológico necesario para que sean ellos mismos quienes puedan llevar a cabo las entrevistas. Luego de recogido el material, trabajaremos con las características de la transcripción para que, en el marco de la clase, se encarguen de poner por escrito el audio recopilado. En función de esa información obtenida, cada alumno podrá escribir una nota titulada “Mi historia de la ‘Rivadavia’”. Por último, a partir de cada uno de los relatos, me encargaré de organizar y escribir una historia de la escuela con el objetivo de que sea publicada en formato de artículo o de libro.

## B) “Todos somos migrantes”

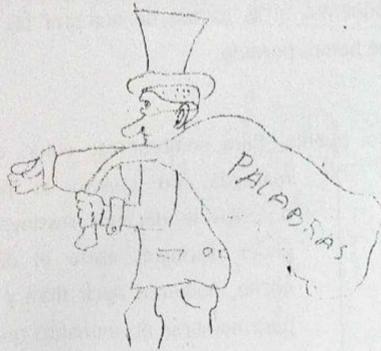
Esta segunda propuesta coincide con la anterior en necesitar la colaboración de los alumnos para llevar a cabo diversas entrevistas. En este caso, el objetivo es que todos nos pensemos como hijos de migrantes ya que todos compartimos antepasados con diferentes orígenes, ya sea de otros países como así también de otras provincias o ciudades de Argentina. Esta situación conforma un mosaico lingüístico en el que la comunicación y la interacción se encuentra atravesada por las representaciones que tenemos de las diferentes culturas y lenguas o variedades con las que entramos en contacto. En este sentido, en un primer momento trabajaremos junto con los docentes y los estudiantes las diferentes oleadas migratorias, tanto históricas como contemporáneas, que se han dado en este territorio. Luego, a través de entrevistas a familiares y la posterior transcripción de las mismas que los propios alumnos realizarán, buscaremos reconstruir los lugares de origen de los antepasados de cada uno y las lenguas que trajeron a este territorio. De esta manera, podremos armar los árboles lingüístico-genealógicos de cada sujeto y reconstruir las historias de vida de los alumnos que forman parte de esta institución.

## ANEXO II. Instrumentos de grabación y filmación



## ANEXO III. A. Cuento: “El ladrón de palabras”

# El ladrón de palabras



Había una vez un ladrón de palabras. Cada vez que oía una palabra que le gustaba, la metía dentro de un saco y la escondía en un lugar donde nadie pudiese encontrarla. Cuando el ladrón robaba una palabra, nadie más podía volver a decirla. Se borraba de la memoria de la gente, de los diccionarios y de todos los libros que se habían escrito.

Al principio, la gente no se daba cuenta, porque las palabras que robaba el ladrón no se echaban mucho de menos. Un día oyó que un niño pedía una pelota verde esmeralda. Esmeralda, esmeralda... le gustó tanto la palabra esmeralda que se la guardó. Desde ese instante, aquel niño quería sólo una pelota verde. Otro día, oyó que la gente decía que volaban los ruisenores. Ruisenor, ruisenor... era una palabra magnífica para su tesoro. Metió la palabra ruisenor dentro de su saco y a partir de aquel momento, para la gente, sólo volaban pájaros. Algunos días después, robó la palabra luciérnaga. Y los campesinos ya no sabían cómo nombrarla, así que la llamaron como la llaman en Uruguay, “bichito de luz”. Pero llegó un día que el ladrón se robó la palabra bicho y la palabra luz, y, de pronto, los campesinos ya no podían decir “mal bicho” cuando se enfadaban ni tenían una palabra para nombrar a los animalitos que no conocían. Además, sin la palabra luz, ya no podían distinguir la claridad de la oscuridad, la noche del día.

La situación comenzaba a ser grave, porque poco a poco la gente iba olvidándose el nombre del tulipán, del cráter y de la medialuna. De tanto perder las palabras, la gente ya no se atrevía a hablar, a veces, porque no las encontraba y, a veces, por miedo a perderlas y a no poder decirlas nunca más. Aquella tierra era cada día un lugar más triste, la gente ya no podía decir lo que sentía ni lo que pensaba, hasta que un día decidieron buscar una solución. Se reunieron todos en la plaza, pero nadie podía empezar a hablar, porque ninguno podía pedir la palabra. El ladrón se había robado la palabra *palabra*.



Elvira, que era una mujer decidida, empezó a hablar sin pedir permiso y propuso

### El ladrón de palabras

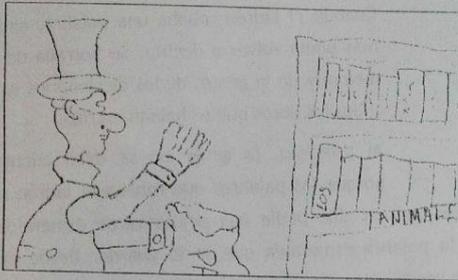
inventar nuevos nombres para las cosas cada vez que se perdiese alguno.

-Si perdemos el nombre de la "guitarra", podremos decirle "tarimba", ¿quién querrá robarnos un nombre así?"

-Yo no estoy de acuerdo- dijo Ernesto. -¿Quién dirá cómo se llama cada cosa? ¿Quién decidirá cómo llamarlas? Yo propongo que busquemos otras formas de nombrar las mismas cosas y las usemos en el lugar de los nombres que hemos perdido.

Jordi hizo otra propuesta:

-Yo puedo prestarles los nombres de mi pueblo. Para nombrar ese color, decimos



maragda. En cuanto al pájaro... nosotros le decimos rossinyol. Para poder distinguir entre el día y la noche, podemos decir llum y foscó; para nombrar el animalito que brilla en la noche, podemos decir cuca de llum y, así, cuca podrá nombrar también a los animalitos que no tienen nombre. Ah... para los

nombres de las cosas, tenemos dos formas de llamarlos: mot y paraula"

-Todo esto que dices está muy bien -dijo Jaime- pero si siempre lo hacemos así, perderemos los nombres de las cosas y también nuestra lengua. Y si a tu pueblo le pasa lo mismo, ¿quién nos devolverá todos los nombres que estamos perdiendo? "¿Cómo nombraremos las cosas que ya no podemos decir? ¿Cómo podríamos ayudarlos si a vosotros os pasa lo mismo?"

Lo que dijo Jaime hizo pensar mucho a todos. Era verdad, si siempre pedían palabras a los otros pueblos, llegaría un día en el que ya no quedarían nombres para las cosas y quién sabe si, sin nombre, las cosas no se perderían. Tal vez, si no podían nombrar los pequeños detalles, la gente ya no podría verlos, o no los distinguiría. Y ¿cómo diferenciarían un bolso de una bolsa si una de las dos palabras se perdiese? De repente, entre el silencio y el miedo de aquella gente que no se atrevía a hablar para no perder las palabras, se alzó una voz:

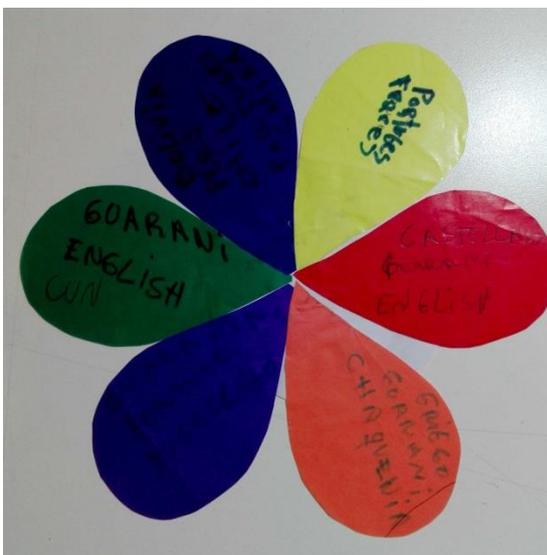
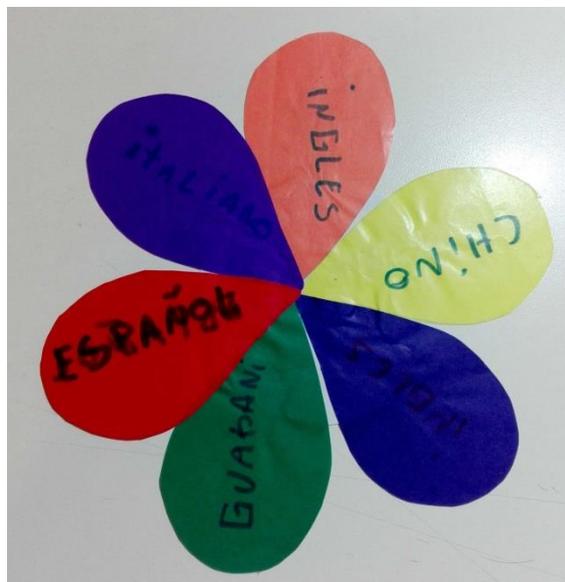
-Pido la palabra.

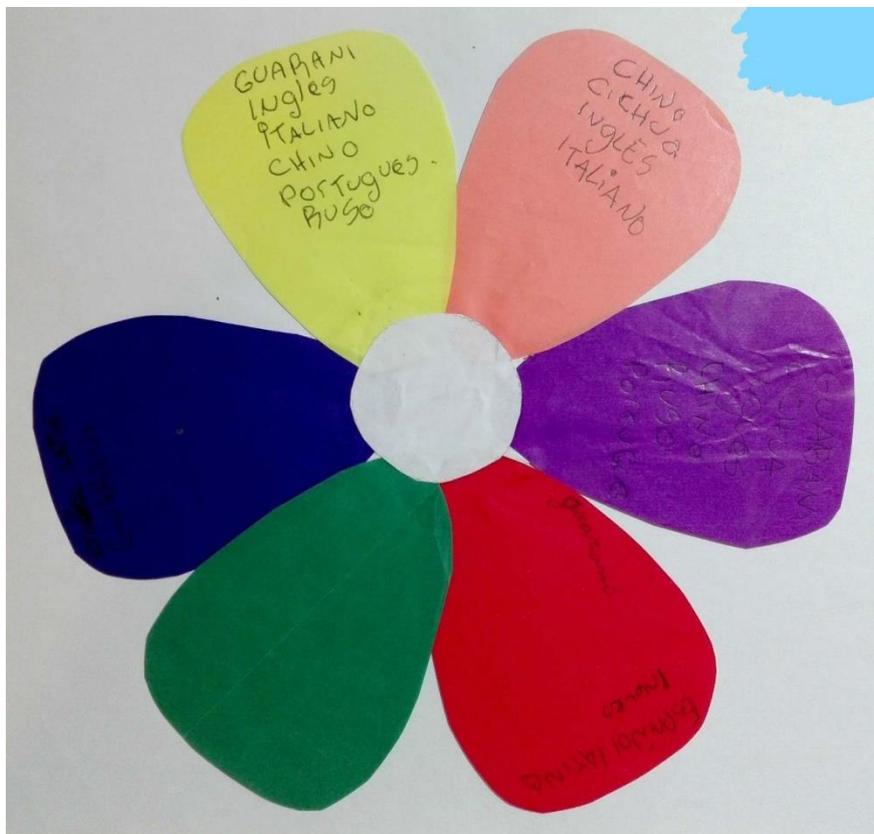
Era Miguel que quería proponerles algo:

-Yo os propongo que busquemos palabras por todos los rincones de nuestra tierra, por los valles y las montañas, por los ríos y cerca del mar, por las ciudades, los pueblos, las aldeas y los caseríos. Que su gente nos diga cómo llaman a las luciérnagas y a los bichitos, a los cráteres y a los tulipanes. De este modo, cuando una palabra desaparezca, siempre podremos usar otra que quiera decir lo mismo y que sea muy nuestra. Cuando nos robaron el sendero, le dijimos veredas y todavía nos queda caminito. ¿Por qué no podríamos seguir así?"

ANEXO III. B. Actividad: "La flor de lenguas"

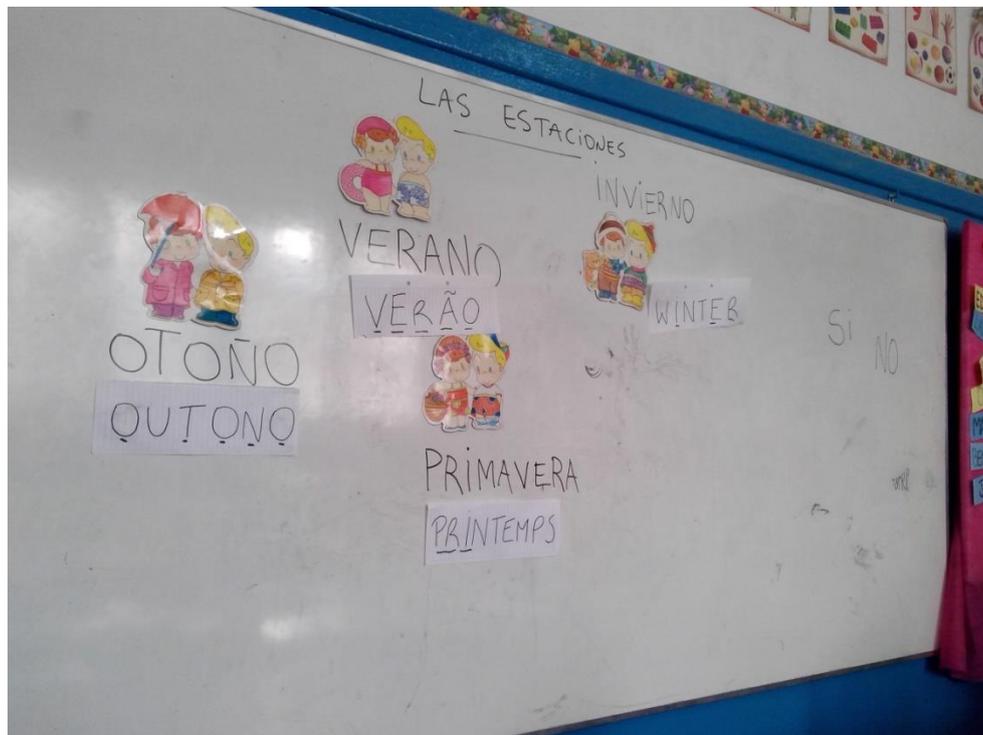
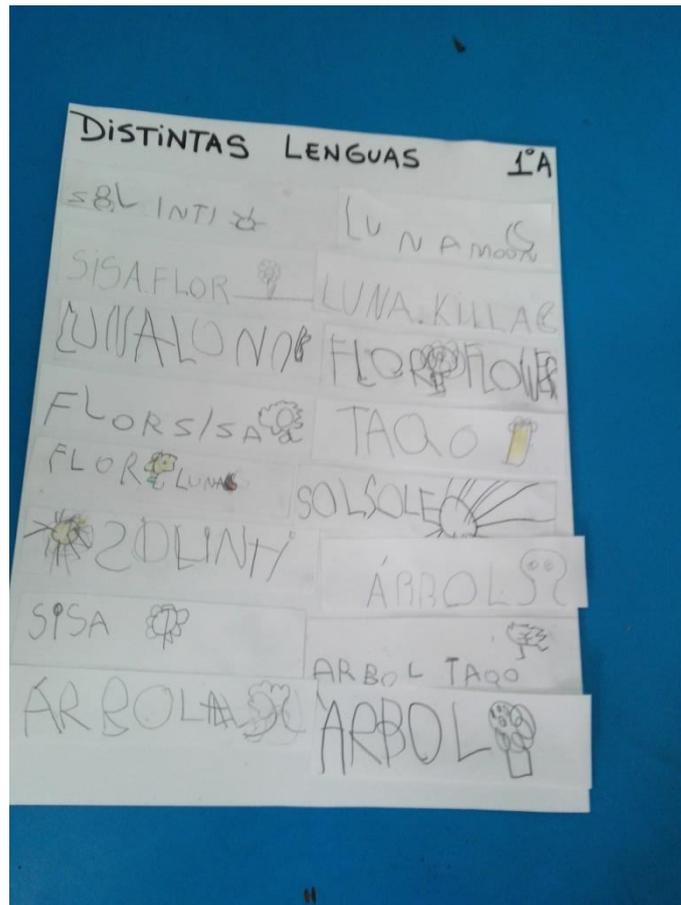
6° grado 2014







**ANEXO III. C. Láminas 1° grado**



### ANEXO III. D. Transcripción de las entrevistas realizadas por alumnos de 6° grado 2015

#### 1 - ENTREVISTA ADRIÁN:

Sólo audio – grabó con su celular. Fecha del archivo: martes 29/09/2015 22:02 hs.

MI: °ahora°

(3)

AD: cómo te llamás?

MI: [REDACTED]

AD: dónde naciste?

MI: en tucumán

AD: en qué ciudad?

MI: monteagudo (.) departamento de chiquigasta

AD: cuántoh añoñ tenés?

MI: cuarenta y dos:

AD: en qué año naciste?

MI: mil nueve setentitreh

AD: cómo se llaman tus padres?

MI: mi padre [REDACTED] (.) [REDACTED] y mi madre (.) [REDACTED]

AD: qué idiomas conocéh?

MI: castellano solamente

AD: qué idioma (.) hablás?

MI: castellano

AD: mmm

(3)

<por por cuál causa (.) te mudaste?> acá a buenos aires=

MI: =me mudé acá a buenos aires por causa de trabajo↓

AD: mm ((sonido asintiendo)) (.) qué qué descendientes son tus padres?

MI: españoles:

AD: bueno↓ ¿ya está?

MI: bueno gracias

AD: bueno chau

MI: <°habrá salido bien? escuchalo°>

#### 2 – ENTREVISTA CLAUDIO:

Grabó con su celular (audio y video). Fecha del archivo: viernes 02/10/2015 07:54 hs.

CL: hola cómo te llamás?

AL: [REDACTED]

CL: cuántoh años tenés?

AL: cuarenta y dos

CL: en qué año naciste?

AL: el veintiocho (.) de mayo (.) del setentitrés

CL: cómo se llaman tus padreh?

AL: < [REDACTED] > y: [REDACTED]

CL: (hhh) de dónde eran tus padreh?

AL: acá de Argentina (.) ((cierra los ojos)) de buenos aires

CL: qué idiomas conocés?

AL: ((sin mirar a cámara)) y:: mi abuela por ser misionera hijo de paraguayoh conoció el guaraní:: conozco el inglés  
CL: qué idioma hablás?  
AL: ((cerrando los ojos)) e:: no ((vuelve a mirar a cámara)) castellano solamente  
CL: qué idioma lengua (.) hablan tus padreh?  
AL: e::: m: guaraní  
CL: °bueno° cha:u  
AL: chau

### 3 – ENTREVISTA ROSALÍA:

No tenía celular y le presté una cámara filmadora pocket que me prestó Virginia. Sin embargo la grabación tiene el fondo negro. Sólo se escucha el audio.

Fecha de modificación no está actualizada. Figura jueves 09/09/2010 16:34 hs.

RO: cómo te llamás?  
HE: yo me llamo <[REDACTED]>  
RO: cómo- (.) en qué año: naciste?  
HE: en mil novecientos ochenta y cinco  
RO: cómo se llamaban tus padres?  
HE: e::: mi padre (.) se llama (.) [REDACTED] (.) y mi:: madre se llama <[REDACTED]>  
RO: (.hhh) qué idiomas hablás?  
HE: e:: castellano y: aymarará  
RO: y:: qué idiomas hablan tus pa- tus padres?  
HE: igual: (.) castellano y aymarará  
RO: bueno

### 4 – ENTREVISTA FRANCISCO

La grabó con su celular en audio y video. Fecha del archivo: domingo 04/10/2015 20:08 hs. De fondo están los dibujos animados en la televisión.

FRAN: hola pa-  
BL: hola  
FRAN: cuándo naciste?  
BL: en:: mil: >nueve ochenta<  
FRAN: en qué parte (.) [qué ciudad?]  
BL: [e::] en misiones↑ sí en argentina ciudad de misiones  
FRAN: hm: (.) algo:: un familiar que no desconocés?  
BL: mi abuelo (.) materno y:: a mi: bisabuelo  
FRAN: por qué te mudaste?  
BL: m:: (.) por trabajo↓ para buscar trabajo o: =  
FRAN: =hm:  
BL: y:: (.) para poder estudiar  
FRAN: a:: (.) qué año naciste?  
BL: en::: mil novecientos setenta y ocho  
FRAN: hm  
(7)  
BL: listo↑

## 5 – ENTREVISTA ZAIRA

La filmó con su celular. Fecha desactualizada: miércoles 06/03/2013 7:17 hs.

De fondo se escucha la televisión.

ZAI: cómo te llamás?

AB: mi nombre es (.) <[REDACTED]>

ZAI: en dónde naciste?

AB: nací en: paraná (.) [entre] ríos

ZAI: [en-]

en qué año?

AB: en el año mil novecientos sesenta y seis

ZAI: cómo se llamaban tus padres?

AB: mi mamá (.) <[REDACTED] (.) [REDACTED]> y mi papá (.) <[REDACTED]>

ZAI: qué idiomas hablás?

AB: castellano↑ (.) inglés: <algo de italiano y algo de francés>

ZAI: qué idiomas hablaban tus padres?

AB: castella:no↓ (.) algo de italiano y: (.) creo que algo de alemán

## 6 – ENTREVISTA CAROLA

La filmó con su celular. Fecha del archivo: domingo 04/10/2015 21:56 hs.

De fondo estaba la televisión con un partido de fútbol.

CARO: en-

NI: sí

CARO: cómo te llamás?

NI: [REDACTED]

CARO: dónde naciste?

NI: en san martín

CARO: en: qué año naciste?

NI: en mil nueve sesentidos

CARO: cómo se llaman tus padres?

NI: e [REDACTED] (.) [REDACTED] y (.) [REDACTED]

CARO: de: dónde son tus padres?

NI: mi papá es de santa fe (.) mi mamá (.) de entre ríos

CARO: qué idiomas (.) hablás?

NI: francés y castellano

CARO: qué idioma o lengua hablás↓ (.) hablaban tus padres?

NI: y::: (.) castellano↑

CARO: castellano?

NI: sí ((baja la vista y se rasca el mentón con el pulgar))

CARO: bueno↑

## 7 – ENTREVISTA MAR

La hace con su celular pero es sólo audio. En la clase siguiente nos dijo que su grabación es sólo audio porque su pieza estaba muy desordenada.

Fecha del archivo: sábado 03/10/2015 21:57 hs.

De fondo se escucha música y voces.

((voz de un niño))

MAR: >cómo te llamás?<

LU: shh (.) [REDACTED]

MAR: dónde naciste?

LU: en bue:nos aires

MAR: qué ciudad?

LU: san martín

MAR: cuántos años tenés?

LU: veintidos

MAR: en qué año naciste?

LU: mil nueve noventa y dos

MAR: cómo se llamaban tus padres?

LU: el- [REDACTED] y [REDACTED]

MAR: de dónde eran tus padres?

LU: de argentina

MAR: qué idiomas conocés?

LU: inglés y español

MAR: qué idiomas hablás?

LU: español

MAR: qué idiomas o lenguas hablan tus padres?=  
LU: =castellano

MAR: muchas gracias

LU: de nada

## 8 – ENTREVISTA ÉRICA

Le presté la cámara filmadora pocket de Virginia. Fecha del archivo: lunes 05/10/2015  
22:12 hs.

Se escuchan voces de fondo.

ER: cómo te llamás?

EM: me llamo: (.) [REDACTED]

ER: dónde naciste?

EM: yo nací en:: (.) paraguay↑

ER: en qué ciudad?

EM: en: la ciudad de san pedro

ER: cuántos años tenés?

EM: tengo:: diecinueve años

ER: en qué año naciste?

EM: en mil nueve noventa y cinco

ER: cómo se llaman tus padres?

EM: bueno↓ mi mamá se llama: (.) [REDACTED] (.) y mi papá [REDACTED]

ER: de dónde son tus padres?

EM: mis padres son de paraguay también ((asintiendo con la cabeza))

ER: qué idiomas conocés?

EM: bueno: e:: conozco el castellano (.) inglés (.) portugués y:: guaraní que es: el: que:  
(.) usan en mi país ((sonriendo alegre))

ER: qué idiomas hablás?

EM: m:: (.) el castellano y: el guaraní ((moviendo la cabeza indicando un lado y el otro))

ER: qué idiomas y lenguas hablan tus padres?

EM: y::: m:ayormente el guaraní pero:: (.) usan mucho el castellano

ER: £gracias£

#### ENTREVISTA ANABELLA

Filmó con el celular de su abuelo. Fecha del archivo: lunes 05/10/2015 23:39 hs.

DA: [REDACTED] (.) [REDACTED]

AN: dónde naciste?

DA: en la provincia de buenos aires

AN: en qué ciudad?

DA: la: plata

AN: cuántos años tenés?

DA: sesen:ta y un años

AN: en qué año naciste?

DA: mil: novecientos cincuenta y cuatro

AN: cómo se llama↑ (.) tus padres?

DA: (.hhh) mamá- se lla:ma [REDACTED] (.) y:: mi padre (.) [REDACTED] (.) [REDACTED]

AN: de dónde eran tus padres?

DA: e:: mamá (.) e:: nació en capital federal↑ (.) y::: mi papá acá en la provincia de buenos aireh en la plata

AN: qué idiomas conocés?

DA: e:: no no hablo ningún idioma entiendo un poco de italiano

AN: (.hhh) (.) £qué£ qué idiomas hablás?

DA: no-↓ (.) no hablo:: ningún idioma (.) solamente el: el de origen el castellano

AN: qué idiomas lenguas hablan tus padres?

(3)

DA: italiano

#### ENTREVISTA ALBERTO

La filmó con su celular su hermano, [REDACTED]. Entrevista simultáneamente a su mamá y a su madrina. Fecha del archivo: martes 06/10/2015 08:17 hs.

AL: madrina cómo te llamás?

LO: [REDACTED] (.) [REDACTED]

AL: mamá cómo te llamás?

SE: [REDACTED]↓

(3)

AL: dónde naciste? ((mira la hoja con las preguntas))

SE: en paraguay

AL: ((mira a la madrina))

SE: ((mira a la madrina sonriendo))

LO: [en pa]raguay ((asintiendo con la cabeza))

AL: [ma-] ((mirando de nuevo a la hoja))

AL: en qué: ciu::dad? ((levanta la cabeza esperando que alguna de las dos responda))

SE: villarica

LO: natali:cio:: talavera

(5)  
AL: cuántos años tenés?  
LO: treinta y cinco  
AL: ((mira a la madrina primero y después a la madre))  
SE: (.) cuarenta y seis  
(3)  
AL: en qué año nacieron?  
LO: en mil nueve setenta y:: nueve  
SE: mil novecientos sesenta y ocho  
AL: ((mirando la hoja)) °no sé por qué me suenan muy viejas°  
SE: ((mirando al responsable de la cámara)) no:: no se puede porque es-  
AL: cómo se llaman tus padres?  
LO: [REDACTED] y [REDACTED] (.) [( [REDACTED] )]  
SE: [REDACTED]  
(9)  
AL: de dónde eran tus padres?  
LO: de paraguay  
SE: de paraguay  
(4)  
AL: qué idiomas conocen?  
LO: guaraní  
SE: guaraní  
AL: y ni un otro idioma conocen?  
SE: castellano  
FR: °francés° ((carcajada sorda))  
AL: qué idiomas  
(7)  
hablás?  
LO: bilingüe castellano-guaraní  
SE: castellano-guaraní ((asintiendo con la cabeza))  
AL: qué idiomas  
(9)  
FR: tic tac tic tac tic tac  
HI: alber así no podés leer  
SE: sí  
HI: por qué no practicaste antes?  
AL: a: <qué idiomas o lenguas> hablan tus padres?  
SE: guaraní  
LO: guaraní nada más  
AL: listo- ((mira al encargado de filmar))

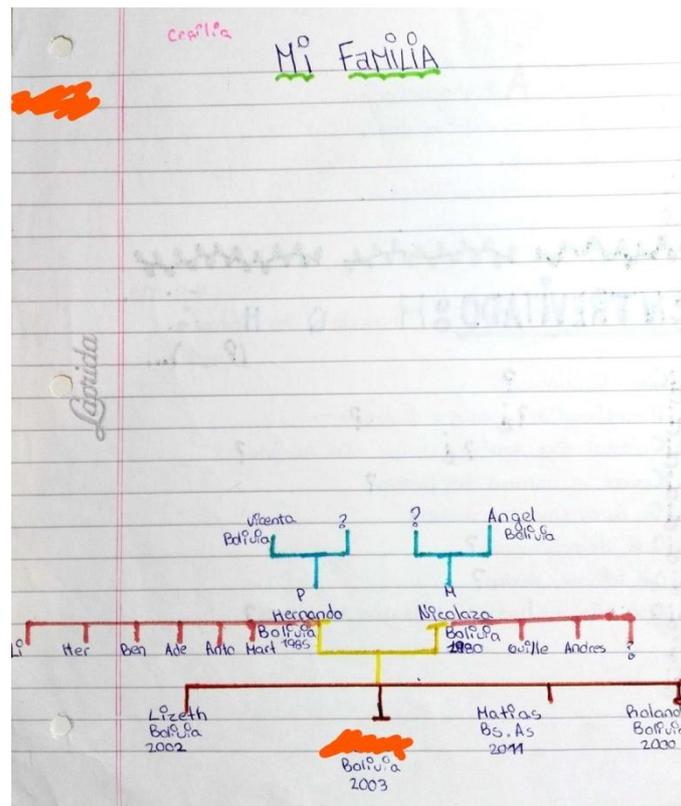
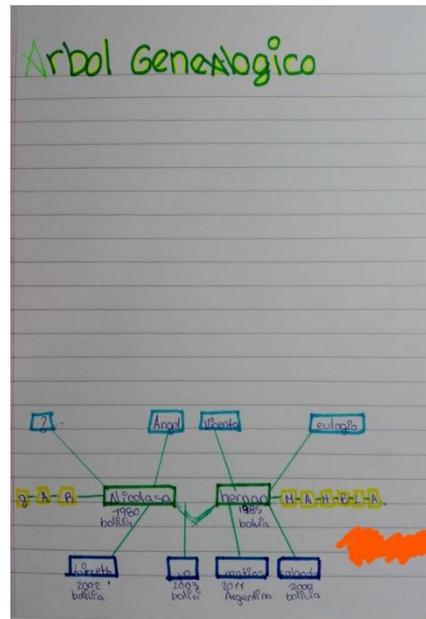
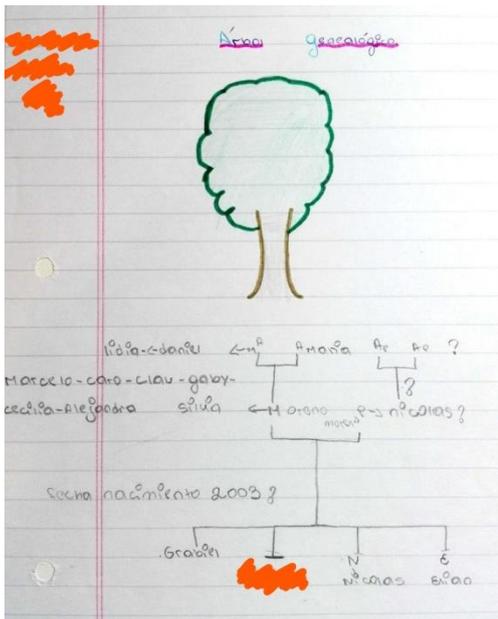
PRÁCTICA EN CLASE (Érica entrevistadora y Mar entrevistada)

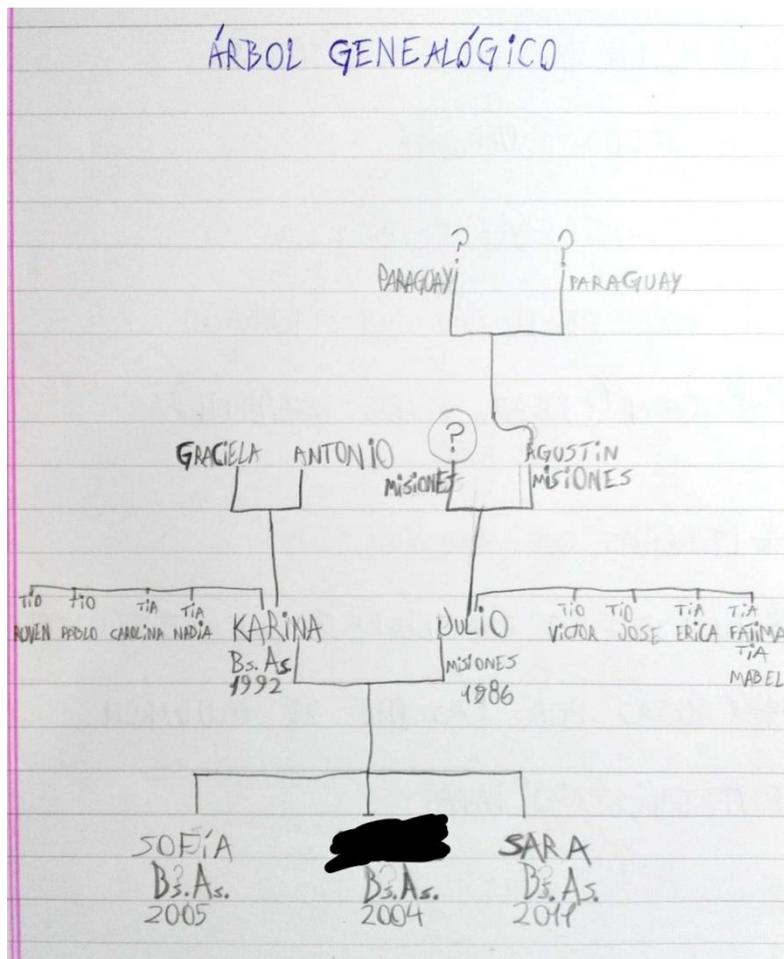
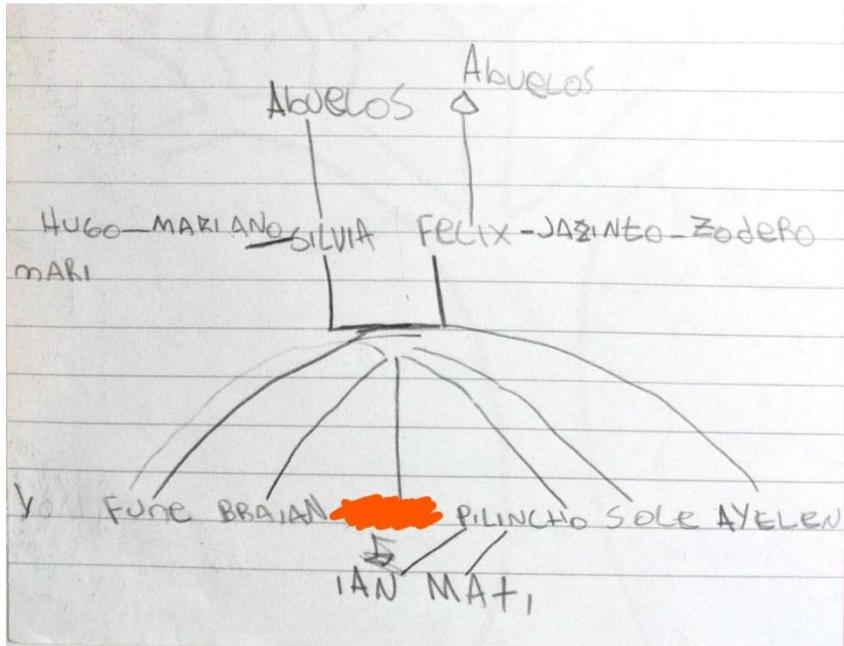
La filman con el celular. Fecha de del archivo: 04/09/2015 09:57 hs.

M: hola  
E: ¿cómo te llamás? ¿dónde naciste?  
M: mar  
E: ¿dónde naciste?  
M: en argentina

E: ¿en qué ciudad?  
M: no sé  
E: ¿cuántos años tenés?  
M: doce  
(1)  
doce trece  
E: ¿en qué año naciste?  
M: ¿en qué año nací?  
E: sí  
M: en el 2002  
E: ¿cuántos años tenés?  
M: eso ya me lo preguntaste  
E: no  
M: sí ¿cuántos años tenés? doce te dije  
E: ¿dónde na  
(1)  
ah sí ¿cómo se llaman tus padres?  
M: (ininteligible) [REDACTED] y [REDACTED] ((risas))  
E: ¿de dónde eran tus padres?  
M: de  
(3)  
argentina y de paraguay  
E: ¿qué idiomas conocés?  
M: el italiano más o menos  
ADRIÁN: ¿el guaraní?  
M: sí  
E: ¿qué idiomas hablan tus padres?  
M: español y guaraní

ANEXO III. E. Árboles genealógico-lingüísticos – 6° grado 2015







### ANEXO III. F. Cuestionario sobre las lenguas

21/8/15 ACTIVIDAD: ¿QUÉ SON LAS LENGUAS? LAS LENGUAS SON PARA COMUNICARNOS

1) ¿QUÉ CREEN QUE SON LAS LENGUAS? SON TIPOS DE COMUNICACIÓN

2) ¿CÓMO CREEN QUE SE APRENDE LAS LENGUAS? APRENDIENDO A ESCUCHAR

3) ¿QUÉ PERSONAS QUE USTEDES CONOCEN HABLAN LENGUAS DIFERENTES? ¿CÓMO SE LLAMA ESTA LENGUA?  
TENGO UN CONOCIDO QUE HABLA COLOMBIANO

4) ¿QUÉ LENGUAS LES PARECEN MÁS IMPORTANTES (DE APRENDER, SABER, HABLA)? ¿POR QUÉ?  
COLOMBIANO POR QUE ME GUSTA COMO HABLAN

5) ¿CONOCEN ALGUN PAÍS EN DONDE SE HABLA UNA LENGUA DIFERENTE A LA QUE USTEDES HABLAN? ¿?  
PARAGUAY, COLOMBIANO, BRASILEÑO, URUGUAYO, CHINO, ITALIANO, ALEMÁN, ESTADO UNIDOS

6) ¿CUANTAS LENGUAS CREEN QUE SE HABLAN EN EL MUNDO? ¿Y EN LA ARGENTINA? ¿Y EN NUESTRA CIUDAD? ¿  
¿Y EN NUESTRA FAMILIA?

1) EN LA FAMILIA CASTELLANO NO MÁS

2) EN LA ARGENTINA SE HABLA 10 IDIOMAS

3) EN NUESTRA CIUDAD 30 IDIOMAS

14/08/13

actividad: que son las lenguas?

- 1) que creen que son las lenguas?
- 2) como creen que se aprenden las lenguas?
- 3) que personas que ustedes conocen hablan lenguas diferentes? como se llaman estas lenguas?
- 4) que lenguas le parecen mas importantes (de aprender, de saber, de hablar...)? por que?
- 5) conocen algún pais en donde se habla una lengua diferente a la que ustedes hablan? cuales?
- 6) cuantas lenguas creen que se hablan que

Se hablan en el mundo? y en la Argentina?  
y en nuestra ciudad? y en nuestra familia?

### Respuestas

- 1) Las lenguas para mi son idiomas que hablan mucho.
- 2) Las lenguas se aprende estudiando mucho.
- 3) Las personas que yo conozco y hablan otros idiomas son: mi abuela y mi seño del apoyo vera. guarani y jiranes.
- 4) Para mi las lenguas mas importantes son las mas dificiles.
- 5) El pais en donde hablan una lengua diferente a la que yo hablo es: Japon
- 6) Para mi se hablan en el mundo 100 idiomas

Actividad: ¿Qué son las lenguas = TIPO de comunicación  
¿<sup>Como</sup> creen que se aprende las lenguas? = estudiando  
Y VIAJAR de PAIS

¿Qué creen como son las lenguas? = son tipos de comunicación  
entre países

¿Qué personas que ustedes conocen hablan lenguas  
diferente? Como se llaman estas lenguas = mi hermana  
vive el idioma es guaraní

¿Qué lenguas les parecen más importantes (de aprender  
saber hablar)? ¿Porque = inglés Porque si tienes un  
trabajo bueno me van a pedir si hablo INGLÉS

Conocen algún país en donde se habla una lengua  
diferente a la de ustedes hablan? = muchos PARAGUAY  
BRASIL ESTADOS UNIDOS, etc

Cuántas lenguas creen que se hablan en el mundo?  
¿Y en la Argentina? ¿En nuestra Ciudad? ¿En nuestra  
ciudad? = millones

Actividad: ¿Qué son las lenguas?

1. ¿Qué creen que son las lenguas?

2. ¿Cómo creen que se aprenden las lenguas?

3. ¿Qué personas que ustedes conocen hablan lenguas diferentes?

¿Cómo se llaman estas lenguas?

4. ¿Qué lenguas les parecen más importante (de aprender), de saber y de hablar? ¿Por qué?

5. ¿Conocen algún país en donde se habla una lengua diferente a la que ustedes hablan? ¿Cuál/es?

6. ¿Cuántas lenguas creen que se hablan en el mundo? ¿Y en la Argentina? ¿Y en nuestra ciudad? ¿Y en nuestra familia?

### RESPUESTAS:

Las lenguas son todos los idiomas que hablamos en todo el mundo.

1. Yo creo que son todos los idiomas que hablan por ejemplo: guaraní, kechua, español, chino, japones, inglés, etc...

2. Y aprendo por traductor de google las palabras que no entiendo por ejemplo: inglés, italiana, cordobés, hay todas las lenguas.

3. Demé mi tío, amigos. Hablan Kechua.

4. Todas las lenguas son complicado de aprender, hablar y saber. Porque al principio te parece fácil pero cuando ya te están enseñando ahí te parece difícil.

5. Si. Bolivia, mis papas hablan lenguas diferente a los de aquí también mis tíos y tías hablan ~~en otro idiomas~~.

6. Y hay un montón de lenguas que hablan en el mundo.

En la Argentina muchos hablan lenguas desconocidas.

En nuestra ciudad no hablan muchas lenguas. En mi familia hay 2 lenguas que hablan español y Kechua.

14/08/2015

- ACTIVIDAD: ¿QUÉ SON LAS LENGUAS?

① ¿QUÉ CREEN QUE SON LAS LENGUAS?  
SON IDIOMAS

② ¿CÓMO CREEN QUE SE APRENDEN LAS LENGUAS?

ESCUCHAS Y REPETIS O TE ENSEÑAN EN  
LIBROS

③ ¿QUÉ PERSONAS QUE USTEDES CONOCEN HABLAN LENGUAS DIFERENTES? ¿CÓMO SE LLAMAN ESTAS LENGUAS? MI TATARABUELA  
GUARANÍ

④ ¿QUÉ LENGUAS LES PARECEN MÁS IMPORTANTES (DE APRENDER, DE SABER, DE HABLAR ...)? ¿POR QUÉ? INGLÉS, CHINO, RUSO, ESPAÑOL ESPAÑA. PORQUE ME GUSTA

⑤ ¿CONOCEN ALGÚN PAÍS EN DONDE SE HABLA UNA LENGUA DIFERENTE A LA QUE USTEDES HABLAN? ESPAÑA, CHILE, MEXICO, ESPAÑOL LATINO, GUARANÍ.

⑥ ¿CUÁNTAS LENGUAS CREEN QUE SE HABLAN EN EL MUNDO? ¿Y EN LA ARGENTINA? ¿Y EN NUESTRA CIUDAD? ¿Y EN NUESTRA FAMILIA? MILES Y MILES, SI, NO, UNO SOLO.

## ACTIVIDAD: ¿que son las lenguas?

- 1- ¿que creen que son la lenguas?
- 2- ¿Cómo se aprenden las lenguas?
- 3- ¿que personas que ustedes conocen hablan lenguas diferentes? ¿cómo se llama esta lengua?
- 4- que lenguas les parecen más importantes (de aprender, saber, o hablar...) ¿por que?
- 5- ¿conocen algún país en donde se habla una lengua diferente a la que ustedes hablan? EE.UU
- 6- ¿cuántas lenguas creen que se hablan en el mundo? ¿y en la Argentina? ¿y en nuestra ciudad? ¿y en nuestra familia?

UNA CORRYANO

CASTE PANO

- 1) Las lenguas son los idiomas que se hablan en el mundo
- 2) Cuando sos chiquito tu familia te enseñan su lengua.
- 3) Pabla habla Guaraní.
- 4) Para mí la lengua más importante es inglés por los <sup>trabaja</sup>trabajos.

-Actividad ¿Qué son las lenguas?

1) ¿Qué creen que son las lenguas?

2) ¿Cómo creen que se aprenden las lenguas?

3) ¿Que personas que ustedes conocen hablan lenguas diferentes?  
¿Cómo se llaman estas lenguas?

4) ¿Qué lenguas les parecen más importantes (de aprender, de saber, de hablar...)? ¿Por qué?

5) ¿Conocen algún país en donde se habla una lengua diferente a la que ustedes hablan?

6) ¿Cuántas lenguas creen que se hablan en el mundo?  
¿Y en la Argentina? ¿Y en nuestra ciudad? ¿Y en nuestra familia?

1- Las lenguas para mí son idiomas.

2- Las lenguas se aprende estudiando mucho.

3- La persona que yo conozco y hablan otros idiomas es mi abuelo. La lengua se llama Guaraní.

4- Las lenguas que me parece más importante es inglés.

5- Si.

6- Creen que se habla **lao** en el mundo. y en la Argentina  
y en nuestra familia Español.

27/8/15

Actividad: ¿que son las lenguas?

1) ¿que creen que son las lenguas?

2) ¿como creen que se aprenden las lenguas?

3) ¿que personas que ustedes conocen hablan lenguas diferentes? ¿como se llama esta lengua?

4) ¿que lenguas les parecen más importantes de aprender, saber, hablar? ¿por que?

5) ¿conocen algun pais en donde se habla una lengua diferente a la que ustedes hablan?

6) ¿cuántas lenguas creen que se hablan en el mundo?  
¿y en la Argentina? ¿y en nuestra ciudad? ¿y en nuestra familia?

1- Las lenguas son idiomas diferentes que se hablan en diferentes paises

2- Se aprenden estudiando las o escuchando las

3- Mi mamá, mi hermana y yo hablamos idiomas diferentes y las lenguas son (ingles y guaraní)

4- Para mi las lenguas que se me hace facil es el ingles porque se me hace algo facil

5- Si, en estados unidos y muchos mas etc.

6- Un monton, hay muchas lenguas porque vienen gente de otros paises. En mi familia se hablan dos idiomas mi mamá habla guaraní y mi hermana y yo hablamos ingles.

## ANEXO III.G. TRANSCRIPCIONES

### 1° GRADO CLASE 1 – 10/04/2015

X: seño:! así?  
(1)  
OCAR: tomá↓  
(1)  
YO: ay gracias!  
(1)  
X: así?  
YO: ah: hermo:so quedó!  
(4)  
YO: cuida:do↓  
(...)  
ALE: mirá: a vos te parece lindo:?  
YO: está hermo:so↓  
(inent.)  
YO: el árbol↓  
JOSE: bueno↓ a ve:r↓ los dejo que terminen de pintar lo de mafa:lida eh↓ los dejo pintar lo de mafalda↑  
(inent.)  
JOSE: los dejo que terminen de pinta:r↓  
(1)  
LOREN: ahí va:!  
VIC: seño! [cuál pinto?]  
JOSE: [y despué:s↑] (.) eh:?  
VIC: cuál pinto?  
JOSE: terminan↑ les doy↑ cinco minutos más↑ [(.)] guarda:mos ((aplaude)) mafalda y hacemos una  
ALE: [se:ño:]  
JOSE: actividad↓  
MA. INTEG.: vení  
ALE: y me [falta u:no!]  
DEL: [qué actividad?]  
MA. INTEG.: vení acá  
JOSE: acá falta u:no! alguien tiene uno de más:s?  
MA. INTEG.: adónde está tu mochila? (.) Omar!  
VIC: no acá tengo el mío  
JOSE: eh:?  
OCAR: cie:rra la boca  
MA. INTEG.: Omar tu mochila? dónde está?  
JOSE: falta u:no! (debe estar) por acá:↓  
MA. INTEG.: esa es?  
(1)  
MA. INTEG.: ah: acá está↓ iba a agarrar (inent.)  
OCAR: ya está↓ ya está! (inent.) se:ño!  
MA. INTEG.: para que quiero ver esto↓ qué lindo dibujo (inent.)!  
JOSE: chi:co:s!

(2)  
JOSE: falta un libri:to↑ le falta acá a Alelí↓  
(1)  
JOSE: alguien tiene uno de más↓  
VALEN: Alelí:! tomá!  
MA. INTEG.: tu cuaderno?  
OCAR: acá tenés↓  
JOSE: no: lo tie:ne↓  
(1)  
JOSE: qué color te falta Alelí?  
ALE: verde↓  
JOSE: verde?  
ZARA: no tenés verde↓  
JOSE: allá hay un verde de más! abajo de la cartuchera↓ o es de e:lla?  
VALEN: ahí está↓  
CAMI: no↓ es mío↓  
JOSE: es tu:yo?  
MA. INTEG.: querés pintar a mafalda Omar?  
DEL: tomá↓  
OCAR: (inent.)  
JOSE: se fijan si hay un verde de má:s?  
ALE: vos↓ no tenés mi verde↓  
VALEN: tomá↓ tomá Ale!  
ZARA: este ya tiene!  
ALE: no: ese [no tengo ese↓]  
JOSE: [tiene o no?]  
ZARA: ya tiene↓  
MA. INTEG.: vamos a↑ vení↓  
JOSE: a ver si tengo uno↓  
VALEN: no: el ve:rde quiere↓ ve:rde↓ (.) (inent.)  
DEL: este:?  
ZARA: e:y me sacaste [u:no!]  
YO: [ese] ese↓ (.) ese es el que↑ se confundieron↓ vos tenés dos de  
este mirá↓ (.) este es de ella  
DEL: este es mío↓  
YO: ahí va↓  
JOSE: ese es↓  
X: se lo sacaste↓  
OCAR: no↓  
(2)  
MA. INTEG.: querés (inent.)  
OCAR: no↓  
ZARA: este li:bro tiene (inent.)  
JOSE: la van a copiar a mafalda↓ ahora les doy↓  
(1)  
VIC: no::↑ (inent.)  
JOSE: estoy media desorganizada hoy eh↓ &lamento&  
VIC: no:↑ (inent.)  
JOSE: estoy media:↑  
VIC: seño: valentín (se)↑

JOSE: &re tonta&  
 VIC: valentín se está (atando) el guardapo:lvo!  
 MA. INTEG.: eh:: Omar! (.) no podés estar acostado en la mesa↓ vamos!  
 JOSE: lo encontraste ale:?  
 MA. INTEG: Omar!  
 JOSE: bueno↓ no te hagás problema porque yo en casa tengo más que me dieron en la otra escuela y te lo traigo↓  
 OCAR: ((gritos))  
 MA. INTEGR.: bueno entonces te sentás (con todas las nenas)  
 DEL: te lo regalo↓  
 JOSE: ahora me repartís esto↓  
 (4)  
 YO: a ver acá si hay uno de más chicos?  
 DEL: no importa porque yo tenía do:s  
 CARME: mirá el [mío se::!]  
 YO: [ustedes?] (.) no está↓  
 X: este era el mío↓  
 ZARA: (yo lo hice)  
 JOSE: hermoso↓ dale↓  
 YO: muy bie:n↓  
 JOSE: uno a cada [u:no↓ vayan copiando] a mafalda↓  
 VIC: [estos son mí:os!]  
 CARME: (inent.) no quiere↓ ahora (inent.)  
 X: yo tengo mi ve:rde↓  
 JOSE: es la de:l↑  
 DEL: (inent.)  
 JOSE: sí↓ la [arma:ron? la armaron a mafal]da?  
 JO: [(inent.) vení:!! escondé tu verde↓]  
 X: (eh? teléfono)  
 JOSE: ahora va a aparecer↓ [no te vas a] poner a llorar eh:!  
 VALEN: [este no es?]  
 ALE: no es de:↑  
 JOSE: ahora aparece↓ todo aparece acá↓ nada desaparece↓  
 (2)  
 VIC: yo sé quién fue!  
 JO: te voy a cagar a piñas!  
 YO: eh::!  
 VALEN: ((risas))  
 VIC: el que fue (.) (inent.)  
 JO: plastipi:ñas!  
 VIC: loren fue!  
 (2)  
 JO: yo también↓ eh eh eh::!  
 (inent.)  
 JOSE: a ver! a la u:na↓ a las dos y a las tres↓ (.) vamos↓ (.) vamos↓ (.) a ve:r! me escuchan con atención↑ (.) hay una pá:gina↑ en uno de los libros↓ que aparecen todos los personajes↓ está mafa:lida↑ me la mostró víctor me parece↓ a ver? quién me la mostró?  
 VALEN: víctor!  
 (1)

JOSE: no↓ una que están to:dos los personajes↓  
 MA. INTEG.: pará pará pará↑ qué querés hacer?  
 JOSE: a ve:r↑ quién me lo [mostró?]  
 LOREN: [hay acá:↓]  
 VIC: este! e:ste:!  
 JOSE: e:ste! [miren↓]  
 LOREN: [qué] cosa?  
 JOSE: e:ste↓ (.) miren↓ en el- está en el ve:rde! (.) están todos los personajes↓  
 YO: le doy e:l↑ (.) le doy el mío  
 JOSE: no↓ no le des porque yo tengo en la otra escue:la↓  
 CARME: yo te avisé!  
 JOSE: (inent.) lo de- alguno debe tener alguno de más↓  
 YO: alguno debe tener uno de más↓  
 JOSE: o se lo guardó↓ capaz que lorenzo↓ (.) ahora me fijo↓  
 (1)  
 JOSE: a ve:r! a:bro el libro ve:rde↑ en esta ho:ja↓  
 (2)  
 JOSE: víctor ya lo abrió:↓  
 (1)  
 JOSE: a ver acá↑ del:fi:na tambié:n↑ (.) zara tambié:n↓ a ver acá:↑  
 JO: acá:!  
 JOSE: a vos te falta↓  
 VALEN: acá:!  
 JOSE: bien↓  
 VALEN: acá::!  
 JOSE: bien↓ (.) prestáselo un ra:to↓  
 YO: sí:!  
 JOSE: dale↓  
 JO: la seño me [(inent.)]  
 JOSE: [bien↓ (.)] el libro verde↓ no: no dije cualquier co:sa!  
 ALE: ponelo así así lo ves (inent.)  
 JOSE: a ver el libro verde tuyo↑ jo:nás! en esta página↑  
 (1)  
 VIC: seño! vos tenés el de valentín  
 JOSE: eh:? yo tengo el de valen↓ (.) valen↑ (.) qué voy a hacer? (.) yo les di una hoja blanca↑ la voy a poner alargada no parada↓ alargada↓ cómo es alargada?  
 ZARA: así↓  
 JOSE: así↓ (.) así↓  
 MA. INTEG.: a ver↓ cómo es alargada?  
 LOREN: (ese es de él?)  
 VALEN: así↓  
 JOSE: sí ese↓ (.) buscá los personajes↓  
 LOREN: este:?  
 YO: [sí↓]  
 JOSE: [sí:↓] (.) [así] va la hoja↓ no↓ acá lo tenés mirá↓  
 X: [así?]  
 VIC: seño:↑ me falta mi cosito↓  
 JOSE: tu hoja?  
 (1)  
 JONÁS: está [ahí aba:]jo↓

JOSE: [acá tomá↓]  
VALEN: qué tenemos que hacer se:?  
JOSE: tomá  
CARME: qué dijo se?  
JOSE: está muy desordenada esa mesa↓ las nenas no pero los varones son un desastre↓  
YO: tenés que ponerla alargada  
JONÁS: jajá↑ jajá↑  
JOSE: pongo la hoja así:↑ así:↓ y así como la pon:go↑ (inent.)  
CARME: no pero:↑ qué tenemos que dibujar?  
YO: ahora va a decir↓  
CARME: mafalda?  
JOSE: [así como la pon:go:↑] copio los personajes↓ los copio↓ quiénes son los  
YO: [ahora va a decir↓ (.) escuchá↓]  
JOSE: personajes de un cue:nto?  
VIC: [una nena]  
CARME: [mafa:l]da!  
MA. INTEG.: mafalda es esta mirá↓  
JOSE: eh:? quiénes son los personajes? a quién llamamos los personaje:s?  
ALE: a los dibuji:to:s!  
JOSE: las personi:tas↑ que aparecen en el cuento si? (.) eso↓ los dibujan↓ uno al lado del otro igual que el dibujo↓  
X: (inent.)  
JOSE: vos no lo tenés abierto↓ estás dibujando cualquier co:sa↓  
X: tenés un lápiz?  
JOSE: esto es↓ (.) dale↓  
MA. INTEG.: mirá↓  
JO: pero↑(.) un [lápiz oscuro mirá↓]  
JOSE: [me voy a fijar si a- quién] tiene uno de más↓  
JO: no tan oscu:ro  
JOSE: me voy a fijar↓  
(1)  
JOSE: a él no le dieron? ahora voy a pedir uno↓  
JO: tomá↓  
MA. INTEG.: ahí hay↓ (.) dos↓ a ver?  
(2)  
JOSE: ahí está↓ vos no tenés un verde de más no:?  
LOREN: de qué color? ese:?  
JOSE: sí:↓ uno de esos de más↓ no [tenés?]\*  
LOREN: [este?]\* (.) este estaba [ahí↓ tomá↓]°  
JOSE: [no:↑ no:↑ si]°  
tenés que trabajar vos↓ (.) eh? dale↓  
ALE: seño!  
JOSE: ponete a dibujarlos así↓  
(1)  
JOSE: uno al lado del otro si?  
(1)  
JOSE: yo no me acuerdo ahora tengo que leer el: el: coso para acordarme los  
persona:jes↓  
YO: ((risas))  
JOSE: los nombres↓

X: ay:! no me sa:[le (inent.)!]\*  
JOSE: [no era muy fanática]\* [yo de mafalda↓]°  
YO: [este↑ (.)]° este es felipe↓  
JOSE: [feli:pe↓ mafa:lida↑]^  
VIC: [se:ño↑ (.)]^ seño:!  
YO: este es manolito↓  
JOSE: (ya los) nombres↑ [manoli:to↓]#  
YO: [este es guille↓]# (. el hermano de mafalda↓  
JOSE: bue:no↓ ahora para ir poniéndole los nom:bres↓  
YO: y: susana↓  
JOSE: dale genia↓ ((risas))  
YO: &a mí me re gustaba&  
JOSE: jajajajaja (.) qué genia! [(inent.)]\*  
DEL: [es tan linda cuando se abra:zan!]\*  
JOSE: eh:? vis[te qué linda]° que es! (.) es hermo:sa la [se:ño!]^  
DEL: [es tan lin:-]° [y también tu::↑]^  
JOSE: la otra seño también↓  
DEL: más:↑ (.) más o menos↓  
(3)  
JOSE: bue:no! una vez que los dibujen↑ vamos a ponerle los nombres↓  
OCAR: se mirá↓  
DEL: no:! los nombres no: se:ño:↓  
OCAR: mirá↓  
JOSE: menos mal que la seño (inent.)  
CARME: y la seño lo:↑ lo escriba los prime- los nombres↑  
JOSE: el otro día abrí en la (inent.) viste que a veces te mandan [los gru]pos↓ (.) pa:!  
YO: [sí:]  
sí  
JOSE: abro así y justo venía una alumna mía atrás! me quería mo[rir!] le digo me  
YO:  
JOSE: lo manda:ron (inent.) abriendo el grupo de mis ami:gos↑  
YO: sí: sí sí (.) mandaba vide:os  
(1)  
JOSE: fotos zar&padas&  
YO: jajajaja  
JO: el azul no! el ve:rde:!  
(2)  
CARME: qué seño? lo vas a escribir (vos sola)?  
JOSE: voy a escribir los nombres de los personajes↑  
(1)  
JOSE: primero que nada mafalda↓ (.) con qué empieza mafalda? (inent.)  
VALEN?: con↑ con la m  
JOSE: ay:! pero me morí de amo:r:! con la m de quié:n?  
AV: de mamá:!  
JOSE: y de acá adentro de quién?  
MA. INTEG.: de spiderman?  
VALEN: ma:r!  
JOSE: tsch:  
VIC: de delfina  
JOSE: de acá adentro↓ quién empieza con m?

ALE: [yo:!]

ZARA: [Alelí!]

JOSE: Alelí:↓ (.) quién más?

ALE: ca:rlo:s!

JOSE: ca:rlo:s↓ quién más?

(1)

VALEN?: jo:nás!

JOSE: miren cómo escribo mafalda? (.) ma:↑ como mamá↓ (.) ma:↓

MA. INTEG.: ma:↑

DEL: fal da

JOSE: fal::↑

OCAR: (mafalda)

VIC: no: (inent.)

JOSE: da: da: da: d:: cuál es esa?

VIC: la d de dado↓

JOSE: la de da:do↓ [muy bie:n!]\*

CAR: [no:!] \* (.) esa es la de mamá pero (inent.) que es↑ [(.) un palito↑]° (.) otro

JOSE: [mafalda]°

MA. INTEG: escuchá↓ (inent.)

CAR: otro pali:to y le hacés una [(inent.)] ^

JOSE: [a ver! acá en mafalda↓]^ algunas de las letras fue a la fiesta?

VIC: la a:#!

JOSE: la a y quién más?

VALEN: [la o::]#

ALE: [la a::]# e:: [i::]\*

JOSE: [no↓]\* mirá el nombre↓ quiénes-

VALEN: a! a! a! a!

AV: a:#! a:#!

JOSE: a ve:r? quiénes fueron a la fiesta a bailar?

VIC: las a:#!

ALE: [a:#!]

JOSE: [la a::↑] quién más?

AV: e::#!

JOSE: e:↑ quién más?

AV: i::#!

JOSE: i:↑ quién más?

AV: o::#!

JOSE: o::↑ (.) y: u:↓

VALEN: u!

JOSE: de: las que fueron a bailar↑ quién están en mafalda?

x: (inent.) o:

VIC: a::

X: u:

JOSE: hay o:↑ (.) ah::↓ quién está?

ALE: la a:#!

JOSE: la a:#! cuántas veces tiene la a:?

LOREN: tres!

JOSE: tres ve:ces↓ (.) bien↓

(2)

JOSE: escuchenme- cuéntele a la señorita qué dijo la a cuando entró a la fiesta↓  
AV: ah::!  
YO: jajajaja  
MA. INTEG.: hay que dibujar me parece↓  
ALE: eh::!  
YO: y qué- por qué- (.) por qué iba a la-  
DEL: vos nos dijiste:!  
JOSE: esta soy yo::↓ (.) y qué vestido tenía la e:?  
ZARA: celeste!  
CARME: seño no me sa:le!  
JOSE: bueno↓ como te salga↓ acá no somos dibujantes si? profesionales↓  
YO: como sale sale↓  
JOSE: como sale sale↓  
MA. INTEG.: no impo:rta↓  
JOSE: aparece mafalda↓ que es esa de la tapa↓ la del [pelito negro↓]  
VIC: [seño:! (.) valentín] no me quiere dar mi  
chupetín↓  
JOSE: bueno↓ terminá con el chupetín porque no estamos en el recre:o eh!  
VALEN: no ya sé es que:↑  
JO: ella se quedó acá:!  
YO: sí  
CARME: me convidás una:?  
YO: sí ahora en↑ eh↑ me quedo una hora más y después ya: me voy↓  
LOREN: (inent.)  
(...)  
MA. INTEG.: no! (.) lo eh lo acompaño hasta biblioteca y viene eh! (inent.)  
JOSE: da:le:↓  
MA. INTEG.: así lo saco un segundo a ver si↑ vamos camina:ndo! sino no nos vamos eh!  
YO: (inent.)  
JOSE: igual aguantó dos ho[ras↓]\* basta:nte! [(.)° adentro del aula↓]^  
OMAR: [no!]\*  
CARME: [se!]°  
MA. INTEG.: [bueno↓ (.) vamos a ver si toma]^mos aire↓  
JOSE: dale↓  
(INENT.)  
CARME: (INENT.) seño!  
JOSE: [bueno↓ vos si tenés alguno de (inent.)]# algun↑  
YO: [no↓ hacelo hacelo como te sale↓]#  
CARME: a mí no me sa:le:! (.) a mí [no me sale se!]\*  
JOSE: [tengo cuarenta [y un]\* años yo]° &ceci&!  
YO: [te salió re lindo!]°  
CARME: a mí no me sale↓  
YO: te salió re lindo!  
CARME: [me lo hacé:s?]^\n
X: [a todos los ne:]^nes  
(1)  
X: (no solo [mafalda])#\n
JOSE: [a ver si]# me sa:le↑ mafalda↓  
CARME: [me lo hacés?]#\n
YO: no:↓ lo que te (inent.) y yo (inent.)

CAR: seño:! [jonás va a-]\* sólo va a hacer la mafa:lda!  
 CARME: [se:ño:!] \*  
 JOSE: eh:?  
 CAR: sólo va a hacer a mafalda↓  
 JOSE: bue:no↓ dale↓  
 CARME: este es tu:yo?  
 JOSE: y ponen el nombre↓ mafa:lda:↑ (.) si:?  
 (1)  
 JOSE: ay:! mirá:! qué boni:to! mi amo:r:!(.) mirá:!  
 LOREN: no↓ es feo↓  
 JOSE: es mafalda e:sa?  
 LOREN: lo hice (inent.)  
 JOSE: ay:! por favo:r:!  
 LOREN: fea está!  
 JOSE: estoy emociona:da!  
 LOREN: ay mirá: se:ño!  
 (1)  
 JOSE: escribiste mafa:lda:?  
 X: no::↓  
 JOSE: m::↑ a quién van a dibujar? yo dibujaría a manolito↓  
 (1)  
 JOSE: eh:↑  
 (1)  
 CAR: quién es [manolito?]  
 JOSE: [de quién es] este? (.) quién es manolito ceci?  
 YO: es el que tiene los pelos parados↓ cuál es?  
 CAR: este  
 ZARA: este:!  
 (1)  
 JOSE: bien↓  
 YO: sí:! muy bien!  
 JOSE: a ver si escribo manolito↑ [cómo]\* empieza mano[li:to?]<sup>o</sup>  
 ZARA: [este:]\*  
 YO: [ese↓]<sup>o</sup>  
 VIC: a ma:!  
 JOSE: ma:! como mafa:lda↑  
 (1)  
 JOSE: mafalda↓  
 ALE: (inent.)  
 JOSE: ma::↑ (.) no:↑ como ma:no↓ (.) ma:no:↑  
 (2)  
 JOSE: li::↑  
 DEL: to↓  
 ZARA: tiene los mismos [(inent.)]  
 JOSE: [to:↓]  
 CARME: se:!  
 YO: mirá cómo se escribe manolito↓  
 JOSE: empieza igual que mafa:lda↓ miren↓  
 (1)  
 CAR: sí pero estas le:tras [tiene]

JOSE: [pero esta] tiene más de la fiesta↓ o no?

CAR: sí↓

VIC: la i:!!

JOSE: qué tiene? la a:↓

AV: la a:!! la i:!! la o:!!

JOSE: mirá↓

YO: muy bien!

(1)

JOSE: así como cuentito [las aprenden↓ (.)] así como le (inent.) del chi:no↓ y los

VIC: [se: tengo un pe:so]

JOSE: chupe&tines&↓

YO: cla:ro↓

(2)

YO: fueron a la fiesta↓

YO: pero bien↓ ya ya↑ sabe:n↓

JOSE: viste cómo sabe:n?

(1)

CARME: se:ño:!

JOSE: tienen que largarse a produ[cir soli-] (. ) qué?

CARME: [se:ño:!] cómo↑ cómo l- cómo se le hace un moño a malfa:lda?

JOSE: a mafa:lda↓ a ver↓ me tengo que copia:r↓

CAMI: yo le hice↓

JOSE: a ver si me sa:le a mí↓

CAMI: tomá

JOSE: antes la dibujaba yo↓

(1)

JOSE: un día les dibujé a los de se:xto↓ a manu chao↓ que- querían que les dibuja:ra↓

(2)

VALEN: y por qué me decís la (inent.)

CARME: se[ño:!]

JOSE: [a ver si-] esperá↓ no me interrumpas! que estoy en ple:na creació:n!

YO: jajajaja

JOSE: por favo:r!

LOREN: (inent.)

JOSE: y cla:ro↓ qué te pensás? que me sale así tan fáci:!! (. ) eh:↑

LOREN: ah! qué asco el pe:lo↓

JOSE: no:↓ bueno↓ tiene pe:lo [che↓]

CAR: [así] no e:s! (. ) es de-

JOSE: si no tuvie:ra↓

LOREN: ah: no! e:se ese↑ (. ) ese es (inent.)!

(1)

LOREN: y los dos↑

JOSE: eh:↑

LOREN: ah: no parece un cara:jo e:so!

VIC: un: cara:jo:!

JOSE: cómo::?

LOREN: un cara:jo pa[rece]

JOSE: [có:mo:?]

LOREN: si me fre:na:↓

(1)  
LOREN: parece un cara:jo  
JOSE: bueno↓ más o me:nos chicos↓ eh↑ miren que (inent.) profesional en el ca:so↓  
(1)  
X: no me sale la (piña)  
JOSE: [sa:le:~?]  
LOREN: [la pi:ña:↑]  
(1)  
JOSE: viste cómo dibujo [el (moño ese:)]  
VIC: [el mo:ño:~?]  
YO: si::~!  
VIC: y también las ma:nos↓ se:ño:!  
JOSE: esperá:↓ a ver si me sa:le!  
(1)  
JOSE: espe:ren! porque↑ si me sa:le↑  
VIC: la ro:pa↑  
JOSE: vamos al concurso de dibujo y gana primero b  
LOREN: yo: se:ño:↓  
MAESTRA: perdón:n↓ hola [qué ta:l? (.) ]\* perdón perdón↓ [(.)° jo:se?  
YO: [hola↓ qué tal?]\*  
JOSE: [ahí voy↓]°  
sí↓  
MAESTRA: (inent.) no?  
CARME: da:le: se: (.) se: el moño:↑  
JOSE: quién?  
YO: por mí- ahora te lo muestra la señorita↓  
MAESTRA: (inent.) de los seis días que te habían paga:do o [(inent.)]^  
JOSE:  
CARME: no:↓ no me sa:le:↓  
VIC: no:! [quieto↓ loren] #está borra:ndo:!  
YO: [no te sale?~]#  
LOREN: ay: con liquid [(inent.)]\*  
YO: [a mí no sé si me va a salir]\* lindo eh:↑  
VIC: se:ño:~! (.) loren borró:!  
OCAR: se:↓ usted que está haciendo?  
VIC: se:ño:~! (.) loren borró:!  
((cierra la puerta))  
OCAR: (inent.)  
MA. INTEG.: Omar↓  
(1)  
MA. INTEG.: vení↓  
YO: (inent.)  
(inent.)  
VIC: seño!  
MA. INTEG.: vení↓ mirá:↓ (.) qué estábamos diciendo (inent.)?  
(1)  
MA. INTEG.: Omar!  
LOREN: así? (.) así mirá↓  
JOSE: está lin:[da:~?]\*  
MA. INTEG.: [ay:~!]\* qué [linda está:~!°] cómo es tu nombre?

VIC: [se::!]°  
(1)  
LOREN: lorenzo  
JOSE: bie:n lore:nzo↓  
YO: muy li:ndo!  
JOSE: es e:lla:? eh:↑  
YO: quedó [hermo:sa!]  
VIC: [se:ño!]  
JOSE: eh:?  
VIC: loren borró ahí↓  
(1)  
JOSE: cómo me borra:ron!  
ZARA: se:ño:  
VIC: loren  
LOREN: él (me pidió) (.) mirá↓  
MA. INTEG.: dejalo ahí arriba eso↓  
CAMI: seño terminé↓  
JOSE: bueno↓ a e:lla le pongo mafa:lda eh:! ella es mafa:lda↓  
MA. INTEG.: la ropa↓ que se moje no s- no sirve más↓  
LOREN: [(inent.)]  
YO: [quedó (inent.)! re linda! (.)] mirá la cara qué linda quedó!  
(1)  
JOSE: eh? (.) es mafa:lda↑ que si la ven así↑ rápido↓  
MA. INTEG.: ay! qué [linda]  
YO: [si::!]  
JOSE: es mafalda?  
(1)  
MA. INTEG.: bie:n! (inent.)  
JOSE: de quién es este?  
OCAR?: no de e:lla↓  
JOSE: bien↓  
(1)  
JOSE: dibujamos por lo menos a mafalda y a manoli:to↓ y le ponemos los nombres y después los pegamos en el:- andá a tu lugar porque ya estás fastidio:so!  
(1)  
JOSE: mirá los cordo:nes↓ fastidio!  
LOREN: (inent.)  
JOSE: eh:?  
(1)  
JOSE: a ve:r↑  
MA. INTEG.: no me gusta así  
JOSE: a ver? sentate ahí↓ fastidio!  
MA. INTEG.: no me gusta (inent.)  
LOREN: así se:ño:?  
(1)  
JOSE: sí:↓ genio↓ no quiere dibujar a mafa:lda?  
MA. INTEG.: no: no quiere dibujar↓ recién dijo quiero dibujar a mi mamá↓por lo me:nos! pero nada↓ ahora no↓  
JOSE: ay::! a manolito↓ (.) la pin:to eh↑  
(1)

MA. INTEG: mirá qué lin:da! querés que te ayude?

JOSE: no:↓ no me pagaron↓ me parece que yo vo- sabés lo que me pasó↓ (.) yo volví de las vacaciones↓ (.) y tenía un solo sueldo depositado↓ casi me [mue:ro:!] (.)

YO: [no te avisa:ron!]

JOSE: no me cesaron↓ directamente así a la tarde↓ a mí se me acababa pero me tendrían que haber pagado enero y febre:ro↓

YO: cla:ro

JOSE: si yo trabajé todo el año↓

MA. INTEG.: calmate!

YO: sí↓

OCAR: ((grita))

JOSE: bueno↓ (.) en la desesperación↓ (inent.) en el estado↓ cuando agarrás un cargo tarda seis meses en pagarte↓

VIC: (inent.)

JOSE: ay::! me enca:nta! pero escribí bien mafalda y manolito↓ escribí bien↓ (.) bueno↓ (.) les mandé un mensaje a mis amigas las que están todas en el privado↓ les dije si saben de alguno↓ bueno y al toque me llamaron del salusti↓

(1)

JOSE: y entré↓ ni lo pensé↓

YO: sí

JOSE: porque cobrás al to:que↓

YO: sí↓

MA. INTEG.: tomá

JOSE: ni lo pensé↓ lo primero que le dije al dueño↓(.) lo que necesito↑ (.) es cobrar↓ nada más↓ (.) sí no↓ quedate tranquila me dijo↓

LOREN: se:ño:!

JOSE: imaginate que yo ahora estoy so:la↓ cómo hago?

LOREN: ya está se:ño:!

JOSE: me quería mori:r! [(inent.)] dos me:ses↓

LOREN: [ya está:!] ya está! se:ño::!

YO: y claro↓

JOSE: recién este mes ya cobré los dos pero me deben e:so↓

YO: cla:ro↓

JOSE: mirá qué lindo! mirá qué lindo!

VALEN: mirá!

MA. INTEG.: sentate bie:n↓ (inent.)

JOSE: a medida que lo termi:nen↑ lo pin:ten↑ lo que pasa que acá por ejemplo↑ (.) mafalda está vola:ndo↓ me parece↓ tiene alas↓ (.) porque no hay pi:so↑ qué más no hay?

LOREN: no hay pi:so↓ na:da!

JOSE: no tiene cie:lo no tiene so:l↓ (.) no tiene na:da↓ está volando↓ (.) eh:↑ dale↓ hacele todo↓ en el libro también está volando mafalda↓

(2)

CARME: (inent.) en esta hoja hice este

YO: ah feli:pe! si::!

DEL: (qué le hiciste vos? [qué le hiciste?])

YO: [qué te falta?]

LOREN: me prestás porfi:?

YO: el pe:lo↓ y la cara (.) los ojitos↓ la nariz la boca↓

JOSE: no::↓ me agarré una (mo:to)↓

YO: cla:ro!  
JOSE: dije no:↓  
(inent.)  
JOSE: no me pueden (inent.)↓ cómo hago?  
LOREN: es mi abuela↓  
YO: mirá qué li:ndo!  
JOSE: sí:↓ [con esta (inent.)]↑  
YO: [(mirá qué linda)] mafalda!  
ALE: m::! da:le:!  
LOREN: es mí:o:!  
JOSE: un [ge:nio↓ (.) a ver!] a los no:mbres les pinto las letras que fueron a la fiesta  
eh:↓  
YO: [manoli:to y (inent.)]↓  
(inent.)  
JOSE: escribible mafalda↓  
X: podemos hacer lo que queramos!  
JOSE: no:↓ lo que quiero yo [se hace acá!]  
JONÁS: [se: copio] eso?  
YO: jajajaja  
JOSE: tapá la botella que se te va a caer como ayer↓  
(3)  
CARME: mirá se↓  
(1)  
JOSE: mirá qué bien que lo dibujó:↓  
YO: si: si: re bien↓ la mafalda está hermosa↓  
JOSE: un ge:nio↓ vos le tenés que poner los nombres a to:dos↓ así ya lo sabé:s↓  
MA. INTEG.: vamos  
JOSE: eh:?  
OCAR: a dirección  
MA. INTEG.: nos quedamos hasta el recreo?  
OCAR: dirección  
MA. INTEG.: a dirección?  
JOSE: mirá qué lindo! ella (inent.)  
OCAR: sí  
MA. INTEG.: a qué vas a ir a dirección?  
OCAR: sí↓  
YO: mirá qué lindo!  
MA. INTEG.: a qué vas a [ir a] dirección?  
OCAR: [acá↓]  
(inent.)  
CARME: seño! no sabés cómo dibuja antone:lla! (.) dibuja hermo:so↓  
(2)  
JOSE: quién es antonella?  
(1)  
CARME: mi pri:ma!  
YO: ah:↓  
JOSE: ah: antonella la tuve yo en quinto↓ te di:jo?  
YO: mirá que lindo!  
(inent.)  
JOSE: yo los (inent.) quería que dibujen en la hoja (inent.)

YO: qué lindo!  
(inent.)  
YO: se↓  
JOSE: esta sola↓ no es de tarea eh↑  
(inent.)  
OCAR: (inent.)  
MA. INTEG.: Omar! si querés (que te levante con los brazos nada más↓) due:le!  
OCAR: (inent.)  
MA. INTEG.: no:↓ me duele Omar↓  
JOSE: (inent.)  
VALEN: se:ño:!. (.) (inent.)  
(1)  
JOSE: a::y:!. me morí de amor!  
(1)  
JOSE: ahora quiero que las que fueron a la fiesta las pinten↓  
(1)  
VIC?: a ve:r?  
OCAR: qué te calla!  
(1)  
JOSE: quiero que las que fueron a la fiesta las pintes↓ y después lo pegamos en el cuaderno↓  
(2)  
MA. INTEG.: escuchame↓ a ver! mirá! (inent.)  
(inent.)  
JOSE: a ver si quiere hacer e:ste?  
MA. INTEG.: viste cómo tiene esa rodilla?  
JOSE: sí:↓ se lastimó:↓ (inent.)  
MA. INTEG.: pero aparte (inent.) se le infectó↓  
(inent.)  
VIC: ay yo le vi la (mano) se:ño:!  
JOSE: le dije:ron [(inent.)]  
LOREN: [no: mamá↓] (.) hay muchos ma:los?  
MA. INTEG.: a dónde vas?  
ALE: mirá se:ño! mirá seño!  
MA. INTEG.: vení↓  
ALE?: mirá:!. voy a escribir (co:sa acá)↓  
JOSE: bue pintá los que fueron a la fiesta↓  
ZARA: se:ño:↓  
LOREN: ay se:ño [(inent.)!]  
VIC: [se!] me está (inent.)! (.) se:!  
(inent.)  
VIC: seño!  
JOSE: pero pintalas con colo:r!  
VIC: seño!  
(1)  
JOSE: te faltan los nombres↓  
(4)  
JOSE: ese me gusta↓ lo hace re bien seño!  
MA. INTEG.: si?  
JOSE: sí↓ (.) pintá las que [fueron a la fiesta↓] me encanta! (.) bueno tira:lo↓

X: [seño↓ no quiero más!]  
(2)  
(inent.)  
JOSE: vamos dale↓ quién más salió?  
(2)  
JOSE: no:!! terminala carlos eh! terminala carlos!  
(2)  
JOSE: andá para allá! (.) terminala!  
MA. INTEG.: vení↓ vamos a jugar a a: a armar esto↑  
OCAR: no yo (estoy con una) de acá↓  
MA. INTEG.: acá vamos a armarlo? vení↓  
ALE: se:ño:↓ tengo tres↓  
MA. INTEG.: acá lo armamos? tomá↓  
(2)  
JOSE: cuando terminan me avisan que les pego:↑  
MA. INTEG.: qué te pasa? tenés sueño:?  
JOSE: es una belleza↓ (inent.)  
YO: sí↓  
(4)  
JOSE: querés acomodar la plata?  
(1)  
JOSE: eh?  
(1)  
JOSE: querés acomodar la plata? tomá↓  
(inent.)  
JOSE: (y sacame) por color↓ dale↓  
MA. INTEG.: y vamos a acomoda:rla↑  
CAR: la acomodo yo!  
JOSE: no:!! usted [está (trabajando ahí)]  
CARME: [se:↓ mirá que (inent.)] de bebé↓  
JOSE: dale↓ me encantó↓ dame el cuaderno dale↓  
CARME: m:?  
YO: este qué es? (.) el carrito↓ (.) el carrito que lleva con la muñeca↓  
(2)  
YO: qué linda mafa:lda! (.) muy colorida está además↓  
CARME: (es hermoso esto)!  
YO: sólo mafalda↓  
MA. INTEG.: si vos querés salir↑ me tenés que decir vamos a salir? a qué:↓ (.) y vamos sí? y a qué↓ (.) no a salir por salir↓ si?  
(2)  
MA. INTEG.: si vos querés salir tenés- si vos vas a salir un ratito nos juntamos a (inent.)  
OCAR: no:!  
MA. INTEG.: vamos a co- a armar el rompecabe:zas↓  
(1)  
MA. INTEG.: si? (.) pero↑ (.) así no salimos (inent.) no! porque así te vas a caer↓  
(2)  
MA. INTEG.: dale↓  
OCAR: no! (.) porque no (inent.)  
MA. INTEG.: mirá cómo me quedan los brazos! mirá!

OCAR: no se no quiero↓  
 MA. INTEG.: (inent.) fuerza! qué?  
 CARME: listo se↓  
 YO: [hermoso!]  
 CARME: [mirá↓ (.)] hice todo↓  
 YO: te falta ponerle los nombres↓  
 (2)  
 YO: mafalda↑  
 (1)  
 YO: manolito↑  
 (3)  
 CAR: se:ño!  
 (2)  
 ZARA: se:ño:![mafalda tiene una (inent.)]\*  
 JOSE: [andá a buscarlo↓ (. no te]\* pongo carita si no aparece↓  
 ZARA: mafalda tiene coso↑  
 JOSE: traeme el cuader[nito↓]°  
 ZARA: [seño!]° (. seño! mafalda mirá↑ [(.)]^ tiene un coso↑  
 JOSE: [quién?]^  
     sí↓ viste:?  
 ZARA: le voy a poner otro↓  
 JOSE: a ver! (.) me miran? voy a poner carita solo al que tiene la actividad de hoy eh!  
 (.) al que le falta lo lamento mucho↓ no hay ninguna carita↓  
 (5)  
     MA. INTEG.: no:↓ vas a lastimar a alguien así↓ (inent.)  
     (3)  
     MA. INTEG.: vamos a armar las manitos↓ dale↓  
 X: ja: jua jua:!  
     MA. INTEG.: me dijo la seño que vos lo sabés hacer↓ es verdad? (.) sabés armarlo?  
     (3)  
 CARME: seño↓ cuál es manuelito?  
 YO: manolito?  
 (1)  
 YO: este↓  
     MA. INTEG.: eh: no! así no! (inent.) basta↓ no↓  
 YO: ma no lito  
     MA. INTEG.: e:so↑ tira:r↑ rompe:r↑ así porque sí↑ (. no↓ vamos↓  
     (1)  
     MA. INTEG.: lo vamos a armar como corresponde↓ (.) si vos lo sabés armar↓  
 CAR: seño!  
 JOSE: qué?  
 CAR: mientras estaba yendo (inent.)  
 (3)  
 YO: ay! pero qué hermosa que está mafalda!  
     MA. INTEG.: los dientes?  
 (inent.)  
 LOREN: seño! (inent.)  
     MA. INTEG.: el que va acá (inent.) vamos a ponérselo ahí? (.) ese va acá!  
 X: se:ño:!

(2)  
JOSE: vos ya terminaste?  
LOREN: ( me sacó seño!)  
JOSE: vos↑ andá↓ hacé una cosa↑  
LOREN: seño! me sacó una!  
JOSE: (INENT.) salí↑ andá a la dirección y mostrale el cuaderno a la directora que te ponga un (inent.)  
X: no:::!:!  
CARME: seño! (inent.)  
LOREN?: (inent.)  
JOSE: sí↓ mostrale el cuaderno↓  
CARME: mirá↓ [mirá↑ se:!]  
JOSE: [acá está] la línea↓  
LOREN: (cortá)  
JOSE: [acá:] acá:  
CARME:[mirá:!]  
LOREN: (inent.) seño↑  
((SE CIERRA LA PUERTA))  
VIC: se:ño! (.) se:ño!  
JOSE: a ve:r? (.) vení  
CARME: se:ño:  
VIC: seño!  
(2)  
CAR: ey yo llegué primero:!  
CARME: se:!  
(1)  
OCAR: ba:sta:!  
(inent.)  
LOREN: se:ño↓ se:ño↓ se:ño↓ (.) se:ño:↓  
JOSE: estoy corrigiendo↓ qué te pasa?  
(2)  
LOREN: yo estaba antes de que (inent.)  
JOSE: no:↑ vos si no aparece lo que te pedí que te aparezca↑  
LOREN: (inent.)  
JOSE: no↓ a mí me (inent.)  
(2)  
ALE: este es tuyo?  
(inent.)  
CARME: se!  
(1)  
CARME: escribís los otros no:mbres↑  
YO: en el pizarrón?  
CARME: sí↓  
(2)  
CARME: ellos (inent.) de fibrón↓  
YO: si? te dijo? (.) jose↓ le escribo los otros nombres?  
JOSE: eh:?  
YO: le escribo los otros [nombres o lo escribís vos?]  
JOSE: [dale↓ si quieren] si↓ te animás?  
YO: si:↓

(inent.)  
 CARME: ya hice todo seño↓  
 (...)  
 CARME: manuelito y mafalda↓  
 YO: el otro personaje que queda cuál es?  
 (2)  
 VIC: la seño (inent.) eh seño seño!  
 CARME: se:ño:↓  
 YO: mafa:lida↑ (.) mafalda es esta↓ (.) [manolito] es este↓  
 CARME: [seño:↓]  
 YO: este? (.) se llama felipe↓  
 DEL: (inent.) felipe↓  
 YO: felipe↓  
 JOSE: ahora te mando otro↓  
 (1)  
 JOSE: aho[ra te mando otro↓ (.) [INENT.)]  
 DEL: [hacé la ca:ra!]  
 YO: ah: no↓ pero dibujarlo no me va a salir↓  
 CARME: cuál es felipe se:!  
 YO: felipe es el primero!  
 JOSE: andá a mostrarle a la directora↓  
 YO: felipe↓  
 (2)  
 YO: este se llama felipe↓  
 LOREN: se:ño:↑  
 MA. INTEG: esta es esta↓ (.) si:?  
 LOREN: seño:↑  
 ZARA: se:ño:↑ mirá:↓  
 LOREN: se:ño↓  
 ALE: se:ño↓ (.) voy a afuera un rato↓  
 (2)  
 LOREN: a dónde está?  
 (1)  
 LOREN: (chicos↓)  
 ALE: mirá seño!  
 (...)  
 LOREN: seño:↑ (inent.) y no está!  
 JOSE: yo no lo agarré eh↓ yo no lo agarré↓ (.) yo no lo agarré↓  
 LOREN: (inent.)  
 (2)  
 VIC: carlos vení:! (.) carlos! (.) carlos! carlos! (.) carlos! (.) carlos!  
 CARME: se:! el chiquito cómo se llama?  
 (1)  
 YO: cuál?  
 CARME: el nene chiquito↓ este:↓  
 YO: guille↓  
 CARME: y: lo escribís?  
 YO: sí↓ (.) me prestás el marcador así pongo el nombre?  
 (1)  
 YO: guillermo se llama↓

(6)  
 CARME: se:! cómo hiciste esa:?  
 (2)  
 CARME: se:! esa seguro que te salió bien?  
 YO: esta?  
 CARME: sí  
 YO: es una ge  
 (2)  
 YO: de gato↓  
 VIC: qué vamos a hacer? (inent.)  
 CARME: ah entonces la hacés así↓ mirá↓  
 (1)  
 YO: cómo la hacés vos?  
 CARME: así la hace (inent.)  
 JOSE: este lo hiciste vos?  
 YO: ah:↓ cómo la hice? (.) sí↓ muy bien↓  
 DEL: no no no no no↓ es así  
 YO: esperen esperen! así↓  
 (2)  
 YO: algo así la hice sí↓  
 (1)  
 YO: sí↓  
 DEL: no no no no↓  
 YO: cómo la hacés vos? a ver?  
 (2)  
 YO: qué otra palabra empieza con g?  
 (inent.)  
 YO: muy bien↓  
 (1)  
 YO: qué otra palabra empieza con g?  
 (inent.)  
 (...)  
 CARME: es muy grande el nombre del nenito:!  
 YO: guillermo↓ es muy largo↓  
 DEL: se! (inent.) sonrisa a la seño!  
 (3)  
 YO: ah:! sí:! qué linda sonri:sa!  
 (4)  
 ZARA: cómo se llama esta?  
 YO: susana↓  
 DEL: si la podés escribir?  
 YO: ah! ahora lo escribo↓  
 (6)  
 YO: voy a escribir el nombre de otra de las personajes!  
 DEL: esperá↑ esperá! que sigo haciendo algo↓  
 YO: qué están haciendo?  
 DEL: yo estoy haciendo una nena↓  
 YO: quién es?  
 DEL: qué no la conocés?  
 YO: no:↓

(3)  
YO: ah pero tiene un vestido enorme! es una princesa!  
(1)  
DEL: sí↓  
YO: si:::!  
(1)  
DEL: esperate↓ esperá↓  
(2)  
DEL: eh:: de acá era↑ salen los (inent.)  
CARME: me hacés el chiquito vos que [a mí no me] sale↓ (.) a este↑  
YO: [a quién?]  
(1)  
YO: dije↓ ponele la e↓ (.) no no no↓ está bien↓ está bien↓ está bien↓  
(1)  
CARME: me escribís vo:s?  
(1)  
YO: es que no entra acá↓ a mí tampoco me entra ahí↓ ponelo acá abajo mirá↓  
(2)  
YO: acá abajo ponelo↓ guillermo↓  
(3)  
LOREN: esta es mí:a!  
(5)  
JOSE: está medio feo el cuaderno↓ (.) el jueves lo forramos bien↓ eh↑ (inent.) (.) eh?  
está divi:no↓  
CARME: acá?  
JOSE: dale↓ todo↓  
LOREN: este libro de quién es?  
JOSE: cami:!  
MA. INTEG.: ahora tenés que pintar↓  
CAMI: qué?  
JOSE: acá está el tu:yo↓  
(...)  
YO: alguien salió?  
(1)  
JOSE: se fue a ver a la directo:ra↓ acá acá!  
(2)  
YO: jejejeje  
JOSE: tiene mal el cuaderno↓ toda la tapa se la pegué↓  
YO: ah::!  
JOSE: no todos tienen cuaderno tapa dura↓  
YO: claro↓  
(1)  
JOSE: esa es la diferencia (inent.)  
(1)  
YO: claro↓  
(2)  
JOSE: los corta:ste? hay:! pero qué ca:po:!  
VIC?: a tomar agua!  
(...)  
JOSE: a quién me falta corregirle?

YO: a las chicas↑  
JOSE: sí↓  
(2)  
JOSE: ahí la borra mirá↓ (.) son las once ya↓  
YO: son las once↓ entonces eh:↑  
JOSE: qué hacés?  
YO: vengo::↑ el viernes que viene?  
JOSE: dale↓ y qué hacemos? cómo hacemos?  
YO: lo que vos quieras  
JOSE: dale↓  
YO: yo:↑ yo te ayudo con lo que hagas↓ si querés que traiga algo avisame y traigo↓  
JOSE: bueno↓ podríamos ver algo: (inent.) traé palabra:s↑ eh diferentes↓ en guaraní::  
en: no?  
YO: sí  
JOSE: algunas que sean habituales a ellos↓  
YO: está bien↓  
JOSE: lo que no sé es cómo se escriben↓ habría que pedirles a los grandes↓  
YO: sí↓  
(1)  
JOSE: qué pasa? (inent.) lo tenés que pintar amo:r!  
YO: bueno↓ voy a saludar a los chicos↑  
JOSE: dale↓ a ve:r?  
(3)  
YO: chau chicos! yo me voy asique los saludo y nos vemos el viernes que viene↓  
AV: cha:u:!  
JOSE: le dan un abra:zo:?  
LOREN: se:↓ seño! no está↓  
JOSE: no:? la plasticola (inent.)  
CARME: me escribís los dos nombres de estos dos nene:s?  
YO: sí↓  
(1)  
YO: no pero↑ (.) ahora ahora lo ves con la seño↓ ahora se los muestra↓ esto es un juguete↓ (.) no tiene nombre↓  
CARME: este↓  
YO: ese es felipe↓ ya lo anoté↓  
JOSE: ay:! quiere que le digas to:dos↓ [la tapita de este?]  
VIC: [seño voy a tomar agua!]  
YO: perdón↑  
(1)  
YO: este↑ (.) es felipe↓  
(1)  
YO: este es guille↓  
(1)  
YO: que ya lo anotaste↓ (.) chau↓  
VIC: seño voy a tomar a:gua!  
YO: chau↓ nos vemos! mua (.) ya nos saludamos↓ chau↑ te saludé?  
JOSE: gracias ceci eh:!  
YO: no:↓  
JOSE: ((risas))  
MA. INTEG.: Omar↓

YO: te saludé? chau↓ nos vemos↓  
 VIC?: chau↓  
 LOREN: seño:↑  
 JOSE: qué:?  
 LOREN: (inent.)  
     MA. INTEG.: chau  
 CAMI?: seño:↓ mirá lo que me hizo↓  
 JOSE: muy li:ndo! genia:!  
 YO: chau↓  
 JOSE: divino↓ qué lindo↓  
     MA. INTEG.: Omar tomá:↓  
 JOSE: (inent.)  
 YO: nos vemos↓  
     MA. INTEG.: oma:r! (.) mirá↓  
 CAMI: seño↓ mirá lo que me hizo↓  
 YO: ay:! hermo:so te puso super! qué hermoso este trabajito↓  
 (1)  
 YO: chau↓ yo ya me voy↓ nos vemos la semana que viene↓  
 (2)  
 YO: chau↓  
 (3)  
     MA. INTEG.: Omar↓  
 (3)  
 JOSE: ale↑ por qué no lo terminás así lo pegás?  
 (2)  
 JOSE: dale↓ llevale loren↓  
 (3)  
 YO: chau Omar↓  
 (1)  
 YO: me das un beso?  
 JOSE: cómo se lla[ma esta:↑]\* el chiquito↓ guille:rmo no?  
 YO: [nos vemos↓]\*  
 (1)  
 YO: bueno↓  
 JOSE: este cómo se llama? este?  
 YO: entonces↑ nos [vemos el viernes↑]° (.) e:m: susana↓  
 JOSE: [este cómo se llama?]°  
     susana↓ [este (inent.)]^ (.) nos vemos el viernes↓  
 YO: [susanita↓]^  
     nos vemos  
 JOSE: eh:? dale↓  
     VIC: tiene cartulina?  
 YO: cualquier cosa me [avisás si necesitás]# algo↓  
 JOSE: [ahí va↓ (.) no↓]#  
     [gracias↓ gra:cias!]\*  
 VIC: [tiene cartulina:?]\*

## CLASE 2 – 17/04/2015

JONÁS: ele  
JOSE: la busco en la olla↓ la ma:rco↑ y [la escribo] en el papel↓  
VIC?: [acá seño?]  
JONÁS: (inent.)  
JOSE: sí↓  
JONÁS: (inent.)  
JOSE: esta↓  
VIC: esta:?  
(1)  
JOSE: esta↓  
VIC: escribimos lo del (INENT.)  
JOSE: sí porque ya estás re atrasado↓ te quedaste en el camino↓  
VALEN: y ahora (inent.)  
JOSE: e:: tel:↑  
X: cómo se escribe?  
JOSE: ahora viene↑  
X: [la vi (.) la vi]  
CAR: [vi↓ vi vi vi!]  
(1)  
JOSE: [vi::! (.) vi::↓]  
ALE: [esta! esta↓]  
(1)  
JOSE: bie::n! e:sta! la que hago con los de:dos↓  
(1)  
JOSE: vi:↓  
ALE: la ma:rco↓  
VIC: esta seño esta!  
JOSE: si:↓ la marco en la olla y la escribo en el papel↓  
X: yo la (inent.)  
JOSE: bien↓ (.) no te va a entrar↓ qué lástima!  
(1)  
JOSE: si no lo vas a tener que seguir después del otro lado↓ tratá de hacerlo más chiquito del otro lado↓ llegá hasta acá↓ (.) así te entra entero el nombre↓ (.) porque faltan letras todavía↓  
(1)  
JONÁS?: cuántas?  
JOSE: miren↓ dice e:: te:l: vi:↓ para que diga vi qué le falta?  
VALEN: la i:!  
JOSE: la i::!  
JONÁS?: no vino omar↓ [no vino omar!] (.) hoy no vino omar!  
ALE: [no vino omar!]  
MA. INTEG: (inent.) no impo:rta↓  
JOSE: bueno↓  
MA. INTEG: (inent.)  
JOSE: vamos! e:: tel: [vi:↑ (.) qué le fal]ta?  
AV: [vi: na:!]

VALEN: i↓ la a!  
 MA. INTEG.: (inent.)  
 JOSE: la a?  
 (1)  
 ZARA: la i↓  
 JOSE: la i:↓ la del puntito!  
 VIC: se no me entra!  
 JOSE: en la car- bueno↓ vas a tener que dar vuelta y hacerlo más chiquito↓ (.) del otro lado↓  
 (1)  
 JOSE: chi:cos! en la olla↑ (.) la i no tiene punto↓ se lo ponen ustedes↑ y le hacen un circuli- (.) la marcan en la olla y la escriben en el papel↓  
 CAR: no está la i↓  
 JOSE: sí↓ está como palito↓  
 (2)  
 JOSE: sí es un palito en tu olla↓  
 (2)  
 JOSE: es un palito solo↓ (.) no tiene puntito↓ fíjate↓  
 (2)  
 JOSE: lo encontraste carlos?  
 (1)  
 VALEN?: yo la encontré↓  
 JOSE: marcáselo a v́ctor↓  
 CAR: e: tel:: [vi vi]  
 VIC: [esta↓]  
 (2)  
 JOSE: listo?  
 (1)  
 CAR: si:↓  
 JOSE: bueno↓ es↓ (.) e:: [tel: vi:: n:]  
 AV: [tel:: vi:: na]  
 VALEN: la a!  
 JOSE: n::  
 ALE: la ene! ene!  
 JOSE: la e::ne:! n: (.) esta es la que le cuesta a valen↓ (.) sube el palito↓ baja el palito↓ sube [el palito↓]  
 CAR: [yo sé:!]  
 VIC: yo sé esa↓  
 JOSE: esa↓  
 (1)  
 JOSE: la [marco] en la olla y la escribo en el papel↓ sí↓  
 VALEN: [esta?]  
 ZARA: seño! (inent.)  
 JOSE: sube el palito↓ baja el pali:to↓ sube de vuelta↓  
 (2)  
 JOSE: y lo dejo↓ no saco el lápiz del cuaderno↓ lo dejo pegado al cuaderno↓ hace tin tin tin↓ zigzag↓  
 (1)  
 JOSE: si:?  
 ALE: como una montaña rusa!

(1)  
JOSE: cómo? a:hí está↓ como la montaña rusa↓[(.) bien↓ (1)vamos a]\*  
VIC: [e: tel: vi: na:!]#  
JOSE: leer de vuelta↓ [e:: tel: vi:: n:]° a:↓ [qué le fal]^ta?  
AV: [e:: tel: vi:: na↓]°  
VALEN: [la: a:!] ^  
Av: a: a: [a::!]#  
JOSE: [la a:↓]#  
ALE: puedo escribirlo?  
JOSE: en tu- en tu papel↓ así no nos paramos↓ dale↓  
(1)  
JOSE: listo↓  
(1)  
JOSE: la marco en la olla y la escribo en el papel↓ (.) si?  
(1)  
JOSE: etelvina↓  
(2)  
JONÁS: e: tel:↑  
JOSE: e: tel: vi: na:↓  
ZARA: terminé:! me entró to:do!  
JOSE: una vez que terminaron↑ con mucho cuidado↑  
(1)  
JOSE: voy a elegir un color↑ y voy a pintar las que fueron a la fiesta↓ (.) la e::↓  
VIC: ya sé seño! [la e:]  
JOSE: [la e::↓]  
(2)  
JOSE: quién más fue a la fiesta?  
CAR: la o! la la pa- la la del sombrero!  
JOSE: la i↓ la del sombrero colgando en el aire↓  
(1)  
VALEN: se:!  
JOSE: y cuál más fue a la fiesta?  
ALE: [la a:!]  
CAR: [la o:!]  
JOSE: la a:↓ muy bien↓ no tie[ne o e]telvina↓  
VALEN: [se:ño!]  
(1)  
JOSE: listo?  
(1)  
JOSE: con esto terminamos ya porque↑ (.) eh: a ver s-↑ no:↓ porque estaba el último punto no sé si llego y en la otra hora hacemos eso [(dale)?] (.) no tenés drama vos no?  
YO: [sí:↓]  
no↓ no↓  
CAR?: seño: lo podemos pega:r?  
(1)  
JOSE: sí↓ ahora voy a ir por los bancos yo↓ porque ya va tocar para el: (viernes)  
MA. INTEG.: cómo estuvo en la semana?  
JOSE: y:: estuvo:↑ afuera↓  
MA. INTEG.: afuera↓ (inent.)  
JOSE: ayer faltó y hoy también↓ no sé si estará enfermo↓

(1)  
JOSE: es raro porque él no falta↓ 30:30  
(inent.)  
MA. INTEG: bueno↓

(2)  
MA. INTEG: sabés que tengo algo para (inent.)  
CAR: seño me lo guardás?  
JOSE: sí↓

(12)  
MA. INTEG.: eh:: las chicas de: de la- del equipo de::  
JOSE: sí↓  
MA. INTEG: del [equipo] que trabajaba allá en la[nús (en) ATE]↓  
VALEN: [se:!] [seño!]  
JOSE: sí:↓  
MA. INTEG: hay estos cursos que (inent.) que doy yo↓  
JOSE: sí:↓  
MA. INTEG.: y va bien porque yo le saco (inent.) hay otros papás que por ahí están  
interesa:dos↓ mamá:s↓

(1)  
JOSE: (inent.)  
MA. INTEG.: (inent.) chicas de equipo↓  
JOSE: ah:! voy a decirles↓ claro↓  
MA. INTEG.: (inent.)  
JOSE: claro↓ sí↓  
MA. INTEG.: entendés?  
JOSE: sí sí sí sí sí  
MA. INTEG.: me pidieron (inent.) hoy no hay nadie↓  
(inent.)  
JOSE: ay qué lindo nú:mero!

(4)  
MA. INTEG.: hoy no hay nadie del equipo no?  
JOSE: eh? hoy no hay nadie del equipo↓ bah no había nadie↓  
MA. INTEG.: yo igual (inent.)  
31:47  
ALE: damelo ya! damelo ya!  
JOSE: no:↓ ahora el agua no↓ te vas a ir↓ para qué te vas a quedar? (.) qué lástima que  
no te avisé↓  
MA. INTEG.: no no importa↓ porque me [voy] a otra escuela ahora↓  
VALEN: [se:!]  
JOSE: (inent.)  
MA. INTEG.: [(inent.)]  
VALEN: [se:ño:!]

(...)  
JONÁS: hey↓ mirá↓

(7)  
JONÁS: es de color verde↓  
ALE: me guardaste mi plata?

(3)  
JONÁS: yo siempre pinto así prolijito↓  
YO: qué lindo:!

JONÁS: sí↓ mi primo pinta mamarra:[cho]  
 YO: [te] gusta pintar?  
 JONÁS: sí↓  
 YO: si?  
 JONÁS: y a vos?  
 YO: (inent.) me gusta pintar↓  
 (11)  
 JOSE: vamos carlos!  
 CAR: se↓  
 JOSE: qué?  
 CAR: no me gustó cómo me sale  
 (1)  
 ALE: seño↓  
 JOSE: escribilo en el cuaderno↓ (.) escribilo en el cuaderno↓  
 ALE: [eh se:!(.) dónde lo pego?](.) dó:nde: lo pe- go?  
 JOSE: [(inent.) dale↓ (.) cha:u! mi amo:r!]  
 JOSE: bueno↓ lo pego seguido↓ (.) seguido de lo que estamos haciendo↓ (.) (inent.)  
 no↓ no en la ho[ja del cuaderno↓]  
 YO: de quién es este?] alelí?  
 (2)  
 JOSE: sacá↓  
 JONÁS: a ve:r↓  
 YO: alelí dice↓  
 JOSE: es de alelí↓ (.) a ve:r los cuadernos↑  
 ZARA: se:ño:!  
 JOSE: muy bien↓  
 JONÁS: no impor[ta↓ me quiero ir (inent.)]  
 JOSE: [la verdad que estoy orgu]llosa de cómo trabajaron hoy↓ lo pegás acá  
 corazón↓  
 ZARA: acá hizo alelí↓  
 (3)  
 JOSE: ay son tantas co:sas! me tengo que acordar (inent.)  
 JONÁS: pero cuál está más li:ndo?  
 (1)  
 JONÁS: pero cuál está más lindo?  
 (2)  
 ALE: este está más lindo↓ y este↓  
 YO: este te eh: te↑ todos↓  
 (2)  
 JONÁS: no↓ así no dice esto↓  
 (1)  
 JOSE: carlo:s!  
 JONÁS: ah sí!  
 JOSE: el tuyo dónde está? ah ya lo pega:ste:↓ qué bie:n! (.) bueno↓ (.) hay una  
 actividad más cortita pero no sé si están cansa:dos↓  
 (1)  
 JOSE: no:↓ ya toca el timbre↓ no conviene↓ faltan tres minu:tos↓  
 (1)  
 JOSE: bien↓ vamos pega:ndo en el cuaderno y la seño pasa a corri:er?  
 (1)

JOSE: qué te pare:ce?  
 (1)  
 JOSE: bueno↓  
 (6)  
 JOSE: vos tenés que tratar de que tu letra↑ se vaya poniendo más chiquita↓ (.) sabé:s?  
 JONÁS: a ver? con qué usaste esto? (.) con esto?  
 JOSE: porque ves que ocupás toda la ho:ja para poner el título↓ (.) ves?  
 YO: cómo?  
 JONÁS: con qué usaste esta funda?  
 CAR: [se:ño:!] (inent.)  
 JOSE: [más chiquito↓]  
 YO: con esto↓  
 JONÁS: a mí me falta un puntito acá↓ mirá↓  
 YO: cuidado↓  
 JOSE: ahí no↓ dejaste todo esto libre! ahí no:↓  
 (2)  
 JOSE: bueno↓ hay que practicar! (.) si:?  
 YO: ah muy bien! muchas gracias!  
 JOSE: cuando tenga tarea que le manda la seño:↑  
 (1)  
 JOSE: lo practicás↓  
 VALEN: (inent.) es de jonás↓ (.) es de jonás  
 JOSE: a ver que lo (inent.) (.) te entró:? y tenés que pintar las que fueron a la fiesta si?  
 (2)  
 JOSE: bueno↓  
 (1)  
 JOSE: zara:! pintate [los números↓]  
 JONÁS: [seño:! (.)] mirá cómo le pinté↓ (.) mirá cómo lo pinté↓  
 JOSE: ah::↓  
 (3)  
 JOSE: pero pintale las que fueron a la fiesta↓  
 JONÁS: le pinto lo li:bro?  
 YO: bueno↓  
 JONÁS: de qué color?  
 YO: el que vos quieras?  
 JOSE: sí↓ los ponés en la pila de libros↓  
 JONÁS: marrón?  
 YO: dale↓  
 (4)  
 JOSE: sí a él:↑  
 (...)  
 CAR: ya está? ya se secó?  
 JONÁS: de marrón  
 JOSE: sí (.) sí: se seca rápido  
 JONÁS: el rojo le le↑ (inent.)  
 JOSE: qué ge:nio!  
 JONÁS: el rojo↓  
 (...)  
 ZARA: eh: carlos!  
 (2)

JOSE: carlos!

(1)

JOSE: o:jito lo que hacés↓ (.) carlos vos pintaste las que fueron a la fiesta? sí↓ (.) ay: qué roto que está este cuaderno!

(2)

JONÁS: esperá↓

(1)

JONÁS: me falta un poquito↓

(8)

JOSE: qué genio!

(2)

JONÁS: así es↓

(8)

JOSE: muy bien↓

CAR: te ayudo?

JOSE: acá hay otro corazón↓ me lo ponés en la pila nuestra eh↑ tomá↓ acá hay otro↓

(13)

JONÁS: ya está↓

YO: ah:! quedó hermoso!

JONÁS: no escribiste:?

(1)

JONÁS: esto↓ mirá↓

(2)

YO: ah! etelvína tengo que escribir↓

(3)

YO: dá:le:! me lo querés escribir?

JONÁS: bueno↓ porque-

(2)

JONÁS: con este?

YO: querés escribirme con ese? pero no te manches los dedos!

(1)

JONÁS: no↓

YO: acá abajo mirá↓

JOSE: dame tu cuaderno que te corrijo ale↓

(2)

JONÁS: primero la e

(...)

JONÁS: mirá↓

YO: la te::↓ muy bien↓

(4)

YO: la e: de nuevo↓

(2)

JOSE: a ve:r↑ no era (inent.)

(2)

JOSE: quién más me falta corregir?

JONÁS: este me salió bien y este↑

YO: te salieron perfectas↓

(2)

JONÁS: pero este tiene que estar acá↓

(1)

YO: a ver?  
 JONÁS: acá↓  
 (1)  
 YO: en el renglón↓ (.) no bueno pero está bastante bien↓  
 (1)  
 YO: la↑ ahora cuál viene?  
 (2)  
 JONÁS: viene la e:le↓  
 YO: la e:le↓  
 (4)  
 JONÁS: la de vaca↓  
 (1)  
 YO: la de va:ca↓  
 (2)  
 JONÁS: vos tenés vacas?  
 YO: no:↓ vos?  
 JONÁS: no↓  
 JOSE: si no se sientan bien no vamos al recreo cuando toque  
 YO: es que son muy grandotas para tenerlas en la casa↓  
 JONÁS: es verdad↓ me rompen todas las casas  
 YO: te rompe to:do! te come todo el pasto de:l patio!  
 (1)  
 YO: y de las mace:tas↓ de las plantas↓  
 (3)  
 YO: pero tenés leche todos los días↓  
 (2)  
 JONÁS: y↑ y por qué no le ponés ese árbol? si:n↑ sin: flores?  
 (1)  
 YO: ah no le ponés plantas↑ y cómo come? (.) de qué se alimenta?  
 JOSE: y acá qué pasó?  
 JONÁS: come hojas  
 YO: hojas de dónde las saca?  
 (2)  
 YO: de los árboles?  
 JONÁS: no eh- lo: la vaca↑ come le:che↓  
 YO: come leche?  
 (1)  
 JONÁS: sí↓  
 YO: o da leche?  
 (1)  
 JONÁS: da:: leche  
 (1)  
 JONÁS: a ver↓ voy a copiarla de allá↓  
 YO dale↓  
 (5)  
 YO: que va preso? (.) lo tienen preso↓  
 ALE: y porque tiene (inent.)  
 YO: ((risas)) (.) lo tienen esposado  
 JOSE: mirala (inent.) empecé a leer (inent.) viste? de maría elena walsh↓ el li:bro↓ qué es↑

YO: ay qué: qué lin:do!  
JOSE: como en nove:la viste? que vas leyendo los capítulos↓ (.) miralo↓  
YO: qué lin:do:!  
(2)  
JOSE: allá la pusi:mos↓ (.) estamos leyendo↑  
(2)  
JOSE: tomá ale↓ estaba así abierto? (inent.)  
(...)  
JOSE: sí↓ ahora toca para el recreo ya↓  
ZARA: es de e:lla↓  
(1)  
JOSE: ahora que toca para el recreo  
YO: muchas gracias↓ quédo: espectacular!  
JONÁS: me tenés que pintar las que son de: ↑  
YO: cuáles son las que fueron a la fiesta?  
JONÁS: estas mirá ↓  
(3)  
JONÁS: esta:↑  
(3)  
JONÁS: esta:↑  
(3)  
JONÁS: la ele no  
(4)  
JONÁS: a ve:r↑ si tengo goma para borrar↓  
(1)  
JOSE: quién va a comprar en el kiosco hoy?  
CAR: yo:!:  
(1)  
VIC: seño yo no tengo plata!  
JOSE: no:?  
VIC: no↓  
JONÁS: (inent.)  
YO: y falta una me parece↓  
JONÁS: acá↓  
YO: muy bie:n!  
(1)  
JONÁS: ahí↓ (.) ya está↓  
YO: buenísimo↓  
(1)  
YO: ya tengo todo listo↓ todo vicho↓  
JONÁS: todo vicho↓  
(1)  
JONÁS: qué: ahora tenés que apretar?  
(1)  
YO: sí mirá↓ si apretás esto se para↓  
(2)  
YO: ahí lo paro↓  
(2)  
YO: y si: (.) ahora cuando salimos al recreo lo paro↓ lo gra- lo parás tocando este↓  
querés?

JOSE: vení para acá y cerrá la puerta!  
 VALEN: carlos vení:!  
 JONÁS: este:?  
 YO: sí pero ahora no↓ cuando salimos al recreo↓  
 (6)  
 VALEN: vení:!! carlo:s!  
 (3)  
 JONÁS: a la seño le voy a escribi:r!  
 (2)  
 JOSE: que entre! cerrá la puerta porque todavía no tocó↓  
 (1)  
 X: qué hacés? quién es ella?  
 (...)  
 ZARA: seño mirá! mirá lo que está haciendo jo:nás!  
 (...)  
 JOSE: el domingo fui al barrio chi:no↓ viste?  
 YO: ah: qué lin:do!  
 JOSE: a:sí:! lo que pasa que todo era igual! viste que es una co:pia (inent.)  
 YO: sí↓  
 JONÁS: mirá seño:! [seño:! mirá lo que te hice:!(.) se:ño:!]  
 JOSE: [(inent.) me gusta comer (inent.)]  
 quién es esa?  
 JONÁS: vo:s!  
 JOSE: ah:!! ((aplaude))  
 (1)  
 JOSE: me morí! me morí↓ me lo quiero- (.) escuchame↓  
 VIC: no se parece en nada a la seño↓  
 JOSE: quiero que escribas mi nombre↓ a ver? dale↓ la jota de jonás↓ dale↓  
 (2)  
 JOSE: ahí arriba ponelo  
 VIC: no se parece a la seño↓ seño! [(.) viste que te] dan (inent.)  
 JOSE: [se pare:ce!]  
 ah:!! no:!! pero está precio:sa!  
 (1)  
 JOSE: la jota↓ la o:↓  
 JONÁS: la o:↓ igual que yo!  
 JOSE: si:↓  
 (1)  
 JONÁS: o o:!  
 JOSE: r:↓ (.) cuál es esa? (.) la e:rre:  
 ((suena el timbre))  
 JONÁS: la e:rre  
 CAR: seño:! timbre!  
 JOSE: esperá esperá esperá↓  
 JONÁS: cuál?  
 JOSE: la ge:↑ de ga:to↓ (.) esta↓  
 ALE: como el seis↓  
 (3)  
 JOSE: ge:qué le sigue ge?  
 JONÁS: ge↑

JOSE: la:↓  
 VIC: e  
 JOSE: e↓ la que fue a la fiesta↓ bien ahí victor eh↑  
 (1)  
 JONÁS: la e:! [sabía↓]  
 JOSE: [josege] li:↑ l:↑ (.) l:↑  
 VIC: la i:! el palito!  
 ALE: la e:le!  
 (3)  
 VIC: josegelina!  
 JOSE: y ahora la i como dijo victor↓ la del:: palito con el puntito↓  
 (2)  
 JOSE: es la:rgo!  
 YO: &sí&  
 VIC: josegeli:na!  
 JOSE: na:↓ n: n:[ n: (.) n:]  
 JONÁS: [na↓ la na]  
 JOSE: esta↓  
 (1)  
 JOSE: la de ne:ne:↓  
 (2)  
 CAR: jose ge:  
 JOSE: li: na:↓ [con qué termina?] n:a:!  
 VIC: [josegelina!]  
 JONÁS: ni↓ a ni!  
 JOSE: na↓  
 JONÁS: na↓  
 JOSE: con qué termina?  
 JONÁS: a! la a!  
 JOSE: la?  
 (1)  
 JONÁS: a!  
 JOSE: [e:so:!] muy bie:n!  
 YO: [muy bie:n!]  
 (2)  
 JOSE: ay:! me encantó! me voy a sacar una foto↓ con el celu↓  
 (..)  
 JOSE: ahí vamos↓ esperá que le saco una foto↓  
 (1)  
 CAR: sí de jonás↓  
 (2)  
 JONÁS: ahí sentate↓ ahí↓  
 JOSE: me encantó!  
 JONÁS: ahora le voy a hacer a ella↓  
 YO: a mí?  
 JONÁS: sí↓ (.) acá al lado de josegelina↓  
 (1)  
 JOSE: me encantó! a e:lla hacele↓  
 (...)  
 YO: me dibujó los anteojos!

(2)  
YO: [me dibujó los anteojos!]  
JOSE: [&te hizo anteo:jos&] aparte a las do:s!  
YO: jajajaja  
VIC: los anteo:jos! la se:!  
JOSE: está! no ves que le pone la rayita?  
(2)  
YO: jajajajaja  
CAR: y la cabeza:?  
(1)  
CAR: la cabe:za:?  
JOSE: esperá que vamos a escribir el no:mbre de ceci:↓  
(1)  
JONÁS: ceci↓ ya sabemos↓  
JOSE: y no tiene bra:zo:s?  
(...)  
CAR: y no tiene bo:ca:!  
(3)  
JOSE: vamos a escribir ceci↓ ceci↓  
(1)  
JOSE: ce: ↑ dónde está? la medialunita↓ mirá:!  
JONÁS: a ver escribime tu nombre↓ ahí escribime↓  
YO: con qué empieza ce?  
JOSE: mirá↓  
(1)  
JOSE: mirá↓ con esta↓  
ALE: con la ce↓  
JOSE: la medialunita↓ ahí↓  
CAR: seño nos vamos a perder el recre:o!  
JOSE: con la e↓  
YO: después?  
(1)  
JOSE: la e: ↑  
(2)  
JOSE: ay! le pone colo:res! le pone ↑ [la ce:!]  
YO: [la relle]na!  
JOSE: esta ↑  
(1)  
JONÁS: esa?  
JOSE: sí  
JONÁS: igual que josegelina!  
JOSE: sí  
(1)  
JOSE: y ahora viene de vuelta [esta↓ ci↓ (.) ci↓]  
CAR: [igual que josegeli:na↓]  
(2)  
JOSE: ce: ci:↓ termina con cuál? (.) la de gorrito↓  
JONÁS: la de gorrito↓  
JOSE: ceci:↓  
AV: la i:!

YO: [muy bie:n!]  
JOSE: [ay me encantó!]  
YO: ay le voy a sacar una foto [yo también!] jajajaja  
JONÁS: [ce:ci:↓]  
CAR: falta una!  
YO: no:↓ ya están todas↓  
JOSE: ahora vamos al [recre:o:↓]  
JONÁS: [ce: ci:] ceci↓  
CAR: falta otra en tu nombre!  
(...)  
JOSE: me encantó!  
YO: le voy a sacar una que tengo mi celular↓ jajaja  
JOSE: vamos dale↓  
(1)  
JONÁS: esperá esperá:!  
(1)  
JONÁS: está sacando una foto↓  
YO: ya está↓ pueden pasar↓  
(1)  
YO: querés tocar acá?  
JONÁS: sí↓  
YO: tenés que tocar este↓  
JONÁS: este?  
YO: sí el cuadrado↓  
JOSE: bueno vamos↓  
(2)  
JOSE: vamos a hacer una actividad↑ a ve:r↓ me da pe:na↓ pero lo van a tener que borrar este precioso dibujo del pizarrón↓  
ZARA: yo (inent.)  
JOSE: dale↓ to:do!  
JO: está lindo?  
VALEN: y yo?  
JO: [está lindo?]  
JOSE: [está hermo:]so:!! mi amo:r! rey:!  
(1)  
CAR: puedo borrar todo?  
JOSE: dejá que borre↑  
(1)  
JOSE: zara↓  
VALEN: yo puedo borrar?  
(1)  
JO: por qué lo van a borra::r?  
JOSE: quiero que zara borre↑ y que::↑ y que todos después se sienten que vamos a hacer un trabajito↓ [tenemos que juntarnos?]  
CAR: [ahora yo quiero borrar↓ ahora] yo↓ ahora yo  
YO: eh::↓ como quieras↓  
JOSE: los pegamos solos↓  
ZARA: porque me dijo a mí::!  
(10)  
JOSE: listo:?

CAR: ahora yo!  
 ZARA: no::! (.) mar[co:s! se:ño::!]  
 YO: [puedo sacarle una foto a:l] libro?  
 (inent.)  
 ZARA: se:ño::!  
 JO: te voy a escribir la cara!  
 ZARA: [(carlos me sacó el borrado:r)]  
 CAR: [a ver escribime la ca:ra!]  
 ZARA: [dale! me da:s! (es mío:)]  
 JOSE: [carlos! (inent.)]  
 CAR: entonces escribime la cara! escri[bime! (.)] escribime!  
 ZARA: [yo::!]  
 JO: da:!! se:ño::!  
 ZARA: seño:!! carlos me↑ no me lo↑ da:me:!  
 JOSE: (inent.)  
 (inent.)  
 YO: sí sí↓ (inent.)  
 JOSE: dale↓ dale↓  
 (1)  
 JOSE: a v:er!  
 (1)  
 JOSE: arriba vamos!  
 CAR: yo puedo borrar?  
 JOSE: arriba!  
 CAR: (ahí) puedo borrar?  
 (inent.)  
 CAR: (todo esto nomás↓)  
 (1)  
 ZARA: vos borraré ahí  
 (inent.)  
 JOSE: no: trabajamos con la seño ceci: eh!  
 (3)  
 YO: cuál pegamos? so:l?  
 (1)  
 YO: luna↑  
 (1)  
 YO: algún otro?  
 (1)  
 YO: después está flo:r↑  
 (1)  
 VIC: se:ño:!! (carlos) está molestando a mí y a be:nja:!  
 YO: río  
 (2)  
 YO: y: [árbol↓]\*  
 JOSE: [esperá↓]\* vamos a trabajar con esas pri[mero↓]°  
 YO: [listo↓]°  
 VIC: jose- se:[ño:!]^  
 JOSE: [bueno]^ a ver! miremos el pizarrón! que tenemos↑ qué son las que están escritas? cómo se llaman?  
 00:26

ZARA: deja:me:↓  
 VIC: (inent.)  
 JOSE: a ve:r↓ nene! te sentás en tu lugar!  
 (5)  
 JOSE: miremos el pizarrón chico:s↓  
 (2)  
 JOSE: siempre igual dando la nota vos carlos eh!  
 (2)  
 JOSE: jo:↓ miremos el pizarrón↓ qué hay en el pizarrón?  
 (2)  
 JOSE: qué son?  
 (1)  
 VALEN: palabras↓  
 JOSE: pala:bra:s! pala:bras↓ (.) las palabras qué tienen?  
 (1)  
 CAR?: palabras↓  
 ZARA: letras↓  
 JOSE: le:tras↓ (.) no tienen números↓ tienen letras no es cierto? bueno↓ acá↑ a simple vista↑  
 (1)  
 JOSE: e::u:! chico:s↑  
 (1)  
 JOSE: jo:nás↓  
 (1)  
 JOSE: a simple vista↑ (.) hay alguna pala:bra que puedan lee:r? que identifiquen?  
 (2)  
 JOSE: mirenlás↓ (.) esta:↓ alguna que hayamos tra[bajado↓]\*  
 VIC: [árbol!]\*  
 (1)  
 JOSE: alguna que hayamos traba[jado↓]°  
 ZARA: [árbol↓]°  
 VALEN?: ár[bol allá]^  
 JOSE: [a dónde]^ dice árbol?  
 (1)  
 JOSE: a dónde?  
 (2)  
 CAR: en la a!  
 (1)  
 JOSE: acá dice á:rbo:l?!  
 VIC: no::↓  
 JOSE: no::↓ (.) con qué empieza árbol?  
 AV: a::!  
 JOSE: a:↓ mírenlas bien↓ a ver si hay alguna que identifiquen↓  
 VIC: [(inent.)]  
 YO: [(inent.)]  
 (1)  
 VALEN: qu↓  
 VIC: (inent.)  
 JOSE: mírenlas bien↓ (.) jo:nás↓ después↓ miren las palabras↓  
 YO: (inent.)

(1)  
JOSE: dónde hay alguna que identifiquen↓ vos valen que sos rápido para eso↓  
VALEN: qué?  
JOSE: mirá las palabras↓ hay alguna que identifiquen?  
VALEN: (la u)  
(1)  
JOSE: voy a tener que ayudarlos↓ (.) a ve:r↓  
(1)  
JOSE: hay alguna que diga so:l?  
(1)  
MAGUI: si:!  
CAR: yo la leo!  
JOSE: [mu:y bie:n!] ((aplaude)) vení↓ vení ale separala↓  
YO: [muy bien↓]  
(2)  
JOSE: separala↓ ponela solita acá a sol↓  
(1)  
VALEN: a sol [(inent.)]  
JOSE: [sacala y ponela] solita↓  
(1)  
JOSE: bien↓  
(2)  
ZARA: po[nela sola↓]  
JOSE: [ponela ahí↓]  
(1)  
JOSE: bien↓ solita↓ (.) hay otra pala:bra? mírenlas bien↓  
CAR?: árbol!  
JOSE: árbol no está↓ hay otra [pala]bra- eh:?  
JO: [uva!]  
uva↓  
JOSE: no:↓ hay otra palabra que identifiquen?  
VALEN?: o:so!  
JOSE: tsch! miren las pala:bras↓  
ZARA: nube↓  
JOSE: no me mirés a mí↓ (.) leé las palabras↓  
(1)  
JOSE: leélas↓ zara vos también↓ (.) leanlas↓  
(1)  
VIC: luna!  
JOSE: quién dijo luna?  
(1)  
JOSE: vos Víctor? (.) a dónde dice luna?  
(1)  
JOSE: quién dijo luna? (.) víc[to:r?]  
X: [victor↓]  
VIC: sí↓  
JOSE: a dónde dice luna?  
(3)  
JOSE: no:↓ andá a tu lugar↓  
(1)

JOSE: no↓ andá a tu lugar! andá a tu lugar↓ dónde la leíste Víctor luna?  
(1)  
JOSE: vení pasá y decime↓  
(1)  
VIC: parece esta (inent.)  
JOSE: cuál luna?  
(1)  
JOSE: por qué la dijeron?  
CAR?: (inent.) dijo esta↓  
JOSE: esa? con qué empieza luna?  
X: i: [i: i:]  
x2: [con u!]  
(1)  
VALEN: la u!  
JOSE: tiene la u pero empieza con otra letra↓ l: l: l:↓  
(1)  
VALEN?: [la o!]  
ZARA: [ese↓]  
(1)  
JOSE: dónde la ven (una) Víctor? pasá↓ vení Víctor↓ dónde la ves?  
X: ele!  
(1)  
JO: porque te puso la carita triste porque te portaste mal!  
JOSE: n::↓  
(1)  
JOSE: acá-  
(1)  
JOSE: acá dice lu:na?  
VIC: no::↓  
JOSE: i empieza con i esta↓ luna empieza con l: l:↓  
ZARA: ele!  
(1)  
JOSE: cuál em- cuál de estas empieza con ele?  
VALEN?: eh eh eh! yo sé!  
JOSE: e::sa:↓ muy bie:n! acá dice lu::na↓  
VALEN: jajaja  
ZARA: puedo elegir un nombre?  
JOSE: a ve:r↓ aparece en algún lugar más lu:na?  
CAR: eh yo te puse (inent.)  
JOSE: acá tenemos so:l y tenemos luna↓ aparece en algún lugar más lu:na? dale↓  
[dónde?]  
VIC: [no:↓]  
(1)  
JOSE: no:↓ dónde más aparece luna?  
(4)  
VALEN: qué (inent.)  
CAR: alguna?  
(1)  
JOSE: [la viste?] (.) dale carlos↓  
CAR: [yo sé! yo sé!]

(5)  
JOSE: muy bie:n↓ ponela abajo de luna↓  
(4)  
JOSE: muy bie::n!  
(2)  
JOSE: bien↓ (.) hay alguna que se parezca a so:l?  
ZARA: (sol↓)  
JOSE: dale zara↓  
ZARA: esa↓  
JOSE: dale↓  
(3)  
YO: sí↓  
(3)  
JO?: so:l?  
(4)  
ZARA?: no::!  
JOSE: viste cómo sale?  
YO: sí↓  
(2)  
JOSE: dónde la ponés?  
(2)  
JOSE: oh::! miren qué lindo!  
JO?: ahora yo quiero [pasar!]  
JOSE: [s:ol↑] so::↑ (.) qué dice ahí?  
VALEN: sol↓  
(1)  
JOSE: acá dice sol↓ pero acá tiene una letra más↓  
(1)  
CAR: no es↓  
JOSE: so::↑ l::↑ (.) con la- con qué- con qué termina?  
VALEN: e! e!  
ALE: e↓  
JOSE: entonces?  
(1)  
JOSE: so::↑ (.) l::↑  
CAR: leado↓  
JOSE: no:↓ la ele con la e cómo suena?  
(2)  
VIC: sol↓  
(1)  
JOSE: l::↑  
(1)  
VALEN: ese!  
JOSE: con la e:↓ l::↑  
(2)  
VALEN: ele!  
JOSE: l:e::! le! le! [(.) so:]le:↓ bueno↑ ahí me quedaron otras↓ que se las voy a leer↓  
VALEN: [la e!]  
(1)  
JOSE: a ver si algu:na↑ sch::! nene!

VALEN: (inent.)  
 JOSE: a ver si alguna me parece que me va con alguna↓  
 YO: dale↓  
 JOSE: mh?  
 (1)  
 YO: que tengan algunas letras en común↓  
 JOSE: en común↓ (.) acá dice↑ hm con qué empieza esta? ay la [garganta] me tiene arta!  
 VALEN: [i:!]  
 JOSE: con qué empieza? [con i:↓] ((tose))  
 VALEN: [la i:!] i:↓  
 JOSE: i↓  
 (1)  
 JOSE: i:n:↑ ti↓  
 X: ño:!  
 JOSE: tsch!  
 VIC: inti!  
 JOSE: in:ti↓  
 (1)  
 JOSE: se parece a alguna de estas?  
 VALEN: no::↓  
 JOSE: inti↓  
 (1)  
 JOSE: acá dice↑ con eme↓  
 (1)  
 JOSE: y o↓  
 (1)  
 JOSE: mo::n:↓  
 CAR: mon!  
 JOSE: [m:o:n:↓]  
 VALEN: [mono! mono↓]  
 ZARA: carne:na↑  
 JOSE: mo::n:↓  
 AV: mono!  
 JOSE: [no:! te quedás] \*ahí:! [con↑]° (.) se parece↑ (.) a una de es:tas?  
 AV: [mono!]\*  
 VIC: [moto!]°  
 CAR: monta:ña:↓ mo:n↓  
 (1)  
 JOSE: eh:?  
 CAR: es igual a monta:ña!  
 JOSE: a montaña parece no?  
 CAR: mo::n:↓  
 JOSE: y acá qué dice:? s::  
 ALE: [serpien]  
 VIC: [sa:co:!]  
 JOSE: no↓ con la u↓  
 ALE: serpiente?  
 JOSE: su:n:↓ (.) su:n:↓

VIC: submarindo↓  
JOSE: su:n:↓  
(1)  
JOSE: con submarino↓ (.) su:n:↓  
(1)  
JOSE: y acá:? ((señala en el pizarrón)) ki:lla↓  
VALEN: [a↓]  
ZARA: [ki:]lla:↓  
(2)  
JOSE: si tuviéramos que poner estas↑ (.) en alguna filita de estas↓ (.) en cuál la pondríamos?  
(2)  
VALEN: [ahí↓]  
JOSE: [uste]des me dicen a mí↓  
VALEN: ahí↓  
JOSE: yo lo hago↓  
(1)  
JOSE: a in:ti:↓ con quién lo pondríamos? con sol o con luna?  
(3)  
VIC: con luna inti↓  
(1)  
JOSE: co- víctor dice con luna↓ tsch! (.) ustedes dos siguen molestando y van a ir a molestar a la dirección carlos↓  
VIC: con sol dije!  
JOSE: con so:l?  
VIC: sí↓  
JOSE: vos con quién pondrías ale? inti↓  
(1)  
JOSE: con sol o con luna?  
(1)  
ALE: sol↓  
JO: con carlos!  
(1)  
JOSE: vos zara:?  
(1)  
JOSE: sol o luna?  
(3)  
ZARA: eh::↓ [sol↓]  
JOSE: [qué te] suena?  
(1)  
CAR: luna↓  
(1)  
JOSE: luna:?  
(1)  
ZARA: lu:na:!  
JOSE: luna?  
ALE: luna↓  
(1)  
JOSE: gana lu:na?  
ZARA: sí:↓

JOSE: bueno↓ (.) vamos con luna↓ a ver qué pasa↓  
 (1)  
 JOSE: con quién pondría sun? (.) con sol o con luna?  
 AV: con sol!  
 JOSE: con so:l?  
 ALE: sí↓  
 JOSE: bien↓  
 (2)  
 JOSE: vamos con mun↓ (.) con quién pondríamos mun:? con sol o con luna?  
 AV: con so:l!  
 JOSE: con sol?  
 ALE: si:↓  
 ZARA: no↓ es eh::↑  
 VIC: de som[bra!]  
 JOSE: [mun?] con luna:? (.) por qué con luna? parece más luna no:?  
 ZARA: si:↓  
 JOSE: mu:n?  
 ZARA: [sí↓]  
 VIC: [luna↓]  
 JOSE: bueno↓ luna↓  
 (1)  
 JOSE: y con quién pondríamos↑ (.) killa↑  
 VIC: con sol sol!  
 (1)  
 VIC: sol!  
 ALE: con [luna↓]  
 JOSE: [dos↑] (.) luna o sol?  
 VIC: sol! [sol! sol!]  
 ALE: [luna:↓]  
 JOSE: so:l?  
 (1)  
 JOSE: bien↓  
 (1)  
 VIC: sí↓  
 JOSE: vamos a ve:r? vamos a ver↓ la seño tiene una lista↓  
 (1)  
 JOSE: [si:~?]  
 YO: [sí↓]  
 (1)  
 JOSE: y vamos a ver si lo hicimos bien↓ (.) porque de lo que nosotros pudimos lee:r↓  
 (1)  
 JOSE: hasta ahora↓  
 (1)  
 JOSE: pudimos leer seguro sol y luna↓ (.) sol y luna en nuestro idioma↓ cuál es nuestro idioma?  
 ZARA: español↓  
 JOSE: español o castella:no me[jose no?]  
 VIC: [castella]no↓  
 JOSE: castellano↓  
 (1)

JOSE: porque español↑ (.) es de española↓ (.) acá nosotros tenemos el castellano↓ si?  
 CAR: no:↓ no quiero ese↓ (el de española)  
 JOSE: pudimos descubrir sol y luna↑ que lo leemos perfectamente en nuestro idioma↓ los demás↑ (.) serán nuestro idioma?  
 (1)  
 VALEN: no:  
 ALE: sí  
 JO: no:!  
 JOSE: es raro! tuvimos que adivinar a ver de qué lado iba?  
 JO: en en↑ (.) en: en↑ (.) en paraguay↑ hablan en [inglés↓]  
 JOSE: [porque si] yo te digo ay:!! mirá:!! tsch!  
 (1)  
 JOSE: mirá: eh: jonás! salió el inti↓  
 (1)  
 X: basta:↓  
 JOSE: y vos me vas a decir qué? no:? sacate el lápiz de la boca que te vas a lastimar↓  
 (1)  
 JOSE: sacate el lápiz de la boca!  
 (2)  
 JOSE: victor↓ (.) si yo te digo a vos↓ (.) ay:!! mirá:!! el ce- en el cielo está la luna:↓  
 (2)  
 JOSE: y vos me vas a decir qué es eso? no es cierto?  
 (1)  
 JO: no (sabe leer!)  
 JOSE: qué es la luna? la luna?  
 (1)  
 CAR: jamón↓ [jajajaja]  
 VIC: [una víbora↓]  
 (1)  
 JOSE: entonces↓ solamente cuál es nuestra lengua? (.) acá↓  
 VALEN: esta!  
 (1)  
 VIC: so:!  
 CAR: jajajaja  
 JOSE: él habla↓ nuestro↓  
 ZARA?: luna y sol↓  
 JOSE: luna:↓ y sol en castellano↓ [(.) las demás] son palabritas de qué otro idioma? (.)  
 o  
 VIC: [luna:!]  
 JOSE: lo sabemos↓ si:?  
 (1)  
 JOSE: vamos a ver si lo hicimos bien seño:?  
 (1)  
 YO: sí↓  
 JOSE: a ver↓ en sol↓ (.) sol está bien↓ sole?  
 YO: también↓  
 JOSE: de qué idioma es este? sole?  
 YO: italiano↓  
 JOSE: italia:n:o! salió el sole:!  
 (1)

JOSE: eh:?  
 (1)  
 JOSE: sí:?  
 (1)  
 JOSE: jonás me estás aburr:riendo! (.) a: bu rriendo! en castella:no!  
 (1)  
 JOSE: sentate bien↓  
 (1)  
 JOSE: sentate bien!  
 (5)  
 JOSE: sun! está bien en sol?  
 YO: sí↓  
 ZARA: n:o:!  
 JOSE: en qué idioma es?  
 YO: en inglés↓  
 JOSE: en inglés:s!  
 VIC?: como mi mamá:!  
 JOSE: eh:?  
 VIC?: como mi mamá que es  
 JOSE: y este:? ki:lla?  
 YO: killa está- ese ese no es sol es luna↓  
 JOSE: es lu:na:! lo vamos a saca:r↓  
 YO: en quichua↓  
 JOSE: en qui:chua:↓  
 (1)  
 JOSE: y quechua qué es? (.) qué son? los pueblos origina:rios no:?  
 YO: sí↓ este: quichua↓ se dice killa luna en: en el: quichua que se habla en santiago del estero↓  
 (1)  
 JOSE: ah::! allá por el no:rte pero más tirando para [el oeste↓]\*  
 ALE?: [en el norte]\* se?  
 JOSE: [sí:↓]°  
 YO: [en el norte]° del país↓  
 JOSE: arriba de todo: el país↓ (.) si:? se habla así↓ en quichua↓ (.) se dice killa luna  
 YO: killa luna↓  
 JOSE: no dice salió la luna↓ salió la killa↓ (.) si:?  
 (1)  
 JOSE: bien↓ (.) vamos a luna↓ luna está bien↓ es el nuestro↓ abajo dice luna también↓ en qué idioma?  
 YO: el [italia:no↓ (.)]^ [en italiano se dice luna también↓]#  
 X: [esta es (italiano)]^  
 JOSE: [en italia:no:↓]#  
 ZARA: pero son igua:les!  
 YO: sí↓  
 JOSE: [igua:les↓]\*  
 VIC: [seño:!(inent.)]\*  
 YO: [son iguales↓]  
 JOSE: [miren↑ (.)] muy bien zara↓ son iguales↓ (.) inti↓ (.) está bien?  
 YO: no↓ (.) inti es sol↓  
 JOSE: es sol↓ en qué idioma?

YO: en quichua↓  
JOSE: en qui:chua:↓ mirá::↓  
ALE: ay:! seño↓ quiero tomar a:gua:↓  
JOSE: y mon↓ mon está bien?  
YO: sí↓ es [luna↓]  
JOSE: [sí es] luna↓  
YO: en inglés↓  
JOSE: y killa:↑ es luna en quechua↓ miren↓ (.) ahí nos quedó requete bien↓  
(1)  
JOSE: si:?  
ALE: seño↓ quiero tomar a:[gua:↓]  
JOSE: [esperá:↓] venís del recreo↓ esperá un poquito porque estamos  
trabajando en esto↓ (.) vamos a hacer lo mismo↑  
(1)  
JOSE: vos te quedás↑ (.) te vas a las once?  
(1)  
YO: (inent.) cuando terminemos↓ sí↓  
JOSE: dale↓ hacemos (inent.) más y después abajo escriban ellos↓  
YO: sí↓  
(1)  
JOSE: si:? [que] lo co:pien↓ y hagan↑  
YO: [sí]  
(2)  
YO: [(inent.)]  
JOSE: [vamos a ver] con flor↓  
(1)  
YO: y ustedes saben alguna otra:↑ saben cómo se dice sol o luna en alguna otra lengua?  
JO: [sí:]  
AV: [no::]  
(1)  
JOSE: en guaraní:↑  
(1)  
ALE: sí:! yo sé! yo sé! yo sé! yo sé!  
JOSE: cómo se dice en guaraní?  
ALE: eh:: no sé↓  
(2)  
JOSE: pueden averiguarlo en casa eso eh↓  
CAR: jonás↓  
(3)  
CAR: jonás sabe↓  
JOSE: pueden averiguarlo en ca:sa!  
(inent.)  
JOSE: estas son?  
YO: vos sabés jonás? (.) cómo se dice sol?  
(1)  
YO: cómo se dice?  
JO: (inent.)  
YO: [en guaraní sabés?]  
ALE: [(inent.) fue a] aprende:r a hablar en inglés↓  
(3)

JOSE: vamos así↓  
(1)  
JOSE: dos más↓  
(1)  
JO: lo sé pero:↑ no me lo acue:rdo↓  
YO: [bueno↓] no importa↓ después cuando te acuerdes lo decís↓  
JOSE: [viste?]  
JO: ah↓  
(1)  
ALE: yo también↓  
(1)  
ALE: no me sale hablar así↓  
(1)  
ALE: (inent.)  
(7)  
JOSE: vamos a hacer dos más más↓  
(1)  
JOSE: eh:?  
YO: cómo?  
JOSE: dos más↓  
YO: dale↓  
JOSE: no es fácil↓  
YO: flor↑ (.) y: árbol↓ [(.) también↓]  
JOSE: [no es fá] &ci:l↓ &  
(2)  
YO: es que hay algunas palabras que son muy distintas viste?  
(6)  
JOSE: pero bien↓ bastante [bien no?]  
YO: [sí sí↓]  
(3)  
JOSE: árbol la conocen↓  
YO: árbol la conocen?  
(4)  
JOSE: bueno↓ acá tenemos más le:- miren! tsch! ((aplaude)) e:u! acá tenemos más  
palabritas↓ (.) hay alguna que reconozcan nue:stra:? de nuestro idioma castella:no↑  
VALEN: qué la de nuestro nombre?  
JOSE: a ve:r! no↓ son palabritas↓  
(1)  
JOSE: hay alguna que reconozcan de nuestro idio:ma?  
VIC: castella:no!  
JOSE: castella:no?  
(2)  
JOSE: a ve:r? mírenlas (bien)  
(inent.)  
JOSE: mírenlas bien↓  
X: seño↑ (inent.)  
JOSE: jo:nás! ba::sta::!  
(2)  
JOSE: ba:sta↓  
VALEN: parece que son igua:les↓

JOSE: a ve:r↑ parecen igua:les? no hay ninguna que recono:zcan?  
 Av: (inent.)  
 JOSE: cuál?  
 X: esta↓  
 X2: esta es igual a [(inent.)]  
 JOSE: [esta:?] (1)  
 JOSE: esta? (1)  
 JOSE: esta:? (1)  
 JOSE: qué dirá acá?:  
 ZARA: flor↓  
 JOSE: flo:r! ge:nia:! vení dale↓ sacala↓ ((aplaude)) (1)  
 JOSE: bien ahí! (1)  
 JOSE: ya lee:↓ vieron que lee↓ (2)  
 JOSE: una ge:nia↓ vamos a hacer otra columnita acá↓ (1)  
 JOSE: primerita ahí↓ (.) ya encontramos una palabra en castellano↓ flo:r:↓ (1)  
 JOSE: hay otra palabrita más en castellano↓ a ver↓ (1)  
 CAR?: árbol! (1)  
 JOSE: a dónde está? (2)  
 CAR?: e: ese:  
 VIC: árbol↓ (inent.)  
 JOSE: a dónde está? (1)  
 AV: ahí::↓  
 ALE: ahí↓  
 JOSE: dale↓ sa[cala vos ale↓]\*  
 JO:[ya me la acuerdo↓]\* ya me la acuerdo↓  
 JOSE: [muy bie:n!]°  
 YO: [si? cómo]° se dice? (1)  
 JO: eh::  
 JOSE: a dónde está árbol? [no↓]  
 VIC: [ahí↓] (1)  
 JOSE: dónde la viste vos carlos? árbol↓  
 JO: lo digo?  
 YO: [sí↓]  
 CAR: [parece] acá↓  
 JO: (kuarahy)  
 JOSE: en dónde?

YO: bueno↓

(1)

JOSE: a:y:!! qué tomá↓ qué ge:nio:!! (.) armá otra columna↓ no:↓ al lado acá↓ una columna nueva↓

(1)

YO: esa es sol?

JO: sí:!

YO: qué li:ndo!

JOSE: bueno↓ (.) vamos a mirar a ver↑ cuáles son↑ que les parece que van a ir con flor y con árbol↓

(2)

ALE: ya sé ya sé!

JOSE: cuál?

(1)

ALE: e:sa↓

JOSE: esta? con quién?

ALE: con flor↓

JOSE: dale↓

(3)

JOSE: flower↓

(1)

JOSE: flower↓ me parece que es en inglés no:?

(1)

YO: flower↓ [sí↓]

JOSE: [algu]no estudia inglés? acá adentro?

VIC: yo no↓

JOSE: andá a tu lugar carlos:↓

CAR: se me perdió la cartuche:ra↓

(2)

JOSE: bien↓

(1)

JOSE: miremos que nos quedaron↑ (.) palabritas↓ algunas les parece que va con alguna e esas?

VALEN: nube no hay?

JOSE: no↓ de estas↑ con flor y con árbol↓

(3)

JOSE: los voy a mandar a los dos a la dirección! (.) me [escuchas]te:?

VALEN: [vaca?]

(3)

JOSE: alguna de estas↑ (.) les parece que va con esas? cuál? está trabajando zara sola!

ZARA: esa↓

JOSE: dale↓

VIC: esa!

(3)

JO: (inent.)

JOSE: el otro se dedica a borrar el banco↓

(3)

JOSE: fio:re↓

(2)

JOSE: pareciera no?

(1)  
JOSE: por qué lo habrá puesto? (.) zara? fiore con flower y con flor↓  
(1)  
JOSE: qué le vio [parecido?]  
X: [(la letra efe!)]  
ALE: efe!  
JOSE: la e::fe:↓ [a ver↓ pasá vos ale↓]  
VALEN: [la letra efe con la e] se↓ se!  
JOSE: fijate algu- si↓ no:?  
VALEN: sí:↓ parece mirá↓  
JOSE: cuá:l? a ve:r?  
(1)  
VALEN: este parece: de:↑ (.) este pa[rece↑]  
JOSE: [dale↓] ponela↓  
(1)  
ALE: yo seño:! quiero poner [u:na:!]  
JOSE: [valentín] trabaja muy bien también↓  
(1)  
JOSE: víctor también↓  
(4)  
ALE: quiero pasar aho- a poner u:na↓  
JOSE: dale↓  
(1)  
JOSE: cuál te parece?  
(1)  
JOSE: de estos que quedaron↓ (.) que vayan con flor y con árbol↓  
(1)  
JOSE: cuál?  
(1)  
JOSE: con cuál va ese:?  
(1)  
VALEN: no este no↓  
(2)  
JOSE: con quién?  
ALE: con so:l!  
JOSE: no:↓ sol ya está↓ flor y árbol↓  
(4)  
CAR: qué buscá:s?  
JOSE: ya no sé yo↓  
YO: no: no↓ (.) yo s- yo si no lo tuviera acá tampoco lo sabría↓  
(2)  
YO: con cuál les suena?  
(1)  
ALE: eh:::↓  
JOSE: tri↓ tri tri↓  
(1)  
YO: árbol o flor?  
(1)  
JO?: pa[re:ce que-]\*  
YO: [si tienen que]\* ponerlos en algún lugar dónde lo pon[drían?]\*

JO?: [pare]°ce del a:: b a b↑  
 (2)  
 YO: estas↑  
 JO?: parece↑ este parece de (inent.)  
 YO: muy bie:n↓ se pare:cen↓  
 JOSE: sí↓ y con quién irá?  
 (1)  
 JO: (inent.)  
 (2)  
 JOSE: flo:r? es que↑ tampoco te podés guia:r porque- también tienen cuatro le:tras↓  
 (1)  
 JOSE: no:?  
 (1)  
 YO: cla:ro↓  
 JOSE: todos tienen cuatro letras!  
 (2)  
 YO: tri: y taco van juntos↓  
 (1)  
 JOSE: y con quién irán? con árbol o con flo:r?  
 VALEN: parece (inent.)  
 (5)  
 JOSE: nos arriesga:mos?  
 ALE: parece que [(inent.)]  
 JOSE: [con quién?]  
 CAR: (yo me sé defender)  
 JOSE: estos dos↓  
 (1)  
 JOSE: con quién?  
 (2)  
 JOSE: [van juntos↓]  
 YO: [jejejeje]  
 (1)  
 YO: [van juntos↓]  
 JOSE: [ponganlo con] á:rbo↓ a ver si va con árbol↓  
 VALEN: acá?  
 JOSE: no:↓ dónde dice árbol? ahí↓ (.) sí↓  
 (2)  
 JOSE: estuvo buenísimo este juego↓  
 (2)  
 JOSE: y e:sta entonces con quién irá?  
 (2)  
 VIC: con flor↓  
 JOSE: con flo:r↓  
 YO: con flor↓  
 (1)  
 JOSE: bien↓ a ver↑ vamos a ver seño↑ si está bie:n↓  
 YO: sí↓  
 JOSE: dale↓  
 (2)  
 JOSE: andá para allá↓

(2)  
JOSE: vamos a mirar↓ flo::r↑ flower↑  
YO: el mercado:r↑  
JOSE: fio:re:↓  
(1)  
JOSE: y quién más? no↓ este no es del pizarrón↓ andá a tu lugar!  
(2)  
JOSE: a ve:r↓  
(1)  
JOSE: flo:r↓ (.) flo:wer↓ (.) fio:re y: si:sa↓ está bien [seño:~?]\*  
YO: [sí↓ (.)]\* sí↓  
JOSE: está bie:n! esto en qué es? [(.) flo]°wer↓  
YO: [e:n]°  
flower en inglés↓  
(1)  
YO: [fiore↓ (.)]^ en italiano↓  
JOSE: [fio:re:~?]^  
VIC: entonces quién ganó?  
YO: [y si:sa↓]# (.) en quichua↓  
JOSE: [y si:sa~?]  
[en qui:]chua↓  
VIC: [nosotros?]  
(1)  
JOSE: sí↓ obvio↓ (.) y de este lado? árbol↑ al:beo:↓  
(1)  
JOSE: albero↓  
YO: albero en [italia:no↓]  
VIC: [(inent.)]  
JOSE: sí↓  
(1)  
YO: taco↓ en quichua↓  
JOSE: sí↓  
YO: y tri: e:n inglés↓  
JOSE: en inglés↓  
(1)  
JOSE: ahora vas a i:r a la direcció:n (.) a explicarle a la directo:ra! qué es lo que te pa:sa!  
CAR: bueno↓ me está [(inent.)]  
JOSE: [qué les pa:sa?]  
VIC: (andate con otro)  
(2)  
JOSE: qué les pa:sa? (.) venite acá adelante jonás↓ alejate de él!  
(5)  
JOSE: tres gatos locos y se va sin un ojo:!  
(6)  
JOSE: todos los días lo mismo con vo:s!  
(1)  
VALEN: a:ia::~!  
(2)  
JOSE: bueno↓

(2)  
JOSE: ahora ya sabemos↓  
(1)  
JOSE: que este es un so:l↓  
(1)  
JOSE: a ver dónde quedó mi: fibrón↓ (.) allá↓  
YO: en el bolsillo recién lo guardaste↓  
JOSE: si no↓ pero es el: el:  
(1)  
JOSE: escribir en:↑  
(1)  
JOSE: en ho:jas↓ no en pizarrón↓ (.) bueno↓  
(1)  
JOSE: sabemos que este es el so:l↑ (.) si:?  
(1)  
JOSE: miren↓  
(2)  
VALEN: quién ganó?  
JOSE: ay hice una estre:lla↓  
YO: jejeje  
JOSE: no:↓ si te- estoy de [(la cabeza)↓]  
VALEN: [quién ganó se?]  
(1)  
JOSE: este es el so:l↑  
(5)  
JOSE: esta es la lu:na:↓  
(3)  
JOSE: esta es la flo::r↓  
(5)  
JOSE: y [este es el árbo:l↓]  
VIC: [el el del árbol!]  
CAR: el árbol↓ vamos (inent.)!  
JOSE: m::?  
(1)  
JOSE: antes de que ceci se vaya↑  
(1)  
JOSE: ustedes yo la seño les va a dar un papeli:to↑ (.) y en ese papelito↑ ustedes van a elegir una de estas pala:bras↑  
(1)  
JOSE: en cualquier idio:ma↓  
(1)  
JOSE: la van a esc- la van a copia:r↓ y van a hacer el dibuji:to de la palabra que es↓  
YO: sí↓  
JOSE: si:?  
(1)  
JOSE: y vos te lo vas a arma:r↑  
(1)  
JOSE: en una hoja↓ para [llevarte]  
VALEN: [yo elijo el sol] se↓  
YO: dale

ZARA: yo el de la (inent.)  
(2)  
JOSE: esperá que busco papeli:tos↓  
VALEN: (inent.)  
(1)  
CAR: eh: zara!  
(1)  
CAR: zara!  
(1)  
VIC: por qué no elegimos árbol? (.) árbol↓ (.) árbol↓  
(2)  
JOSE: yo ya les doy los papelitos↓ (.) van a elegir↓  
ZARA: está rompiendo el cuaderno↓  
CAR: no lo puedo saca:r↓  
JOSE: no: no: no:↓ que te lo arregle tu madre!  
(3)  
ALE: de quién es esta mochila?  
(3)  
JOSE: tomá↓  
(2)  
JOSE: elegí una palabra↑  
(3)  
JOSE: elegí una palabra↓  
(2)  
VALEN?: yo!  
(1)  
JOSE: elegí una palabra↑  
VALEN: yo! yo! yo:!  
ZARA: [seño!]  
JOSE: [y al la]do le hacés el dibujito en chi[quitito↓]  
CAR?: [yo:! se:]ño:!  
(1)  
JOSE: va:mos↓  
(1)  
JOSE: so:l?  
(1)  
JOSE: bueno↓ (.) pero en otro idioma me encantaría eh:↑ que (inent. [(.) me encantaría en]  
YO: [elijan la que más les gusta↓]  
JOSE: otro idioma eh↑  
VIC: so:l me gusta [a mí↓]  
YO: [esperá↓]  
(2)  
VIC: a mí me gusta sol!  
(3)  
JOSE: esperá que ya (te [lo doy]↓)  
YO: [permi]so eh↓  
(1)  
YO: les voy a sacar una foto a↑ a lo que hicieron hoy chicos↓ con el celular↓  
(2)

YO: qué hicieron hoy a ve:r?  
(1)  
YO: acá no?  
(1)  
VALEN: no a:- acá no era↓  
YO: a: lo del pelo mosca y corcho↓  
(1)  
VIC?: lo de hoy↓  
YO: lo de hoy↓  
(4)  
JOSE: a quién le falta papelito? a hé:ctor?  
ALE: a ca:rlos↓  
JOSE: a ca:rlos↓  
(6)  
ZARA: me sacó el pape:l↓  
JOSE: tomá↓  
ZARA: y me está escribiendo la goma↓  
JOSE: tomá↓  
(1)  
JOSE: tomá hé:ctor!  
(1)  
CAR: y (inent.) una goma↓  
JOSE: qué vas a escribir vos?  
(1)  
VIC: sol↓  
(3)  
JOSE: tiene que aparecer uno de e:sos eh:↑ que no me falte ninguno↓  
(inent.)  
(4)  
YO: a ver el tuyo?  
ALE: seño! me da el sacapuntas?  
(2)  
YO: gracias↓  
CAR: el sacapuntas↓  
ALE: seño! [(inent.)]  
JOSE: [carlos↓ dale el sacapuntas] a alelí↓  
CAR: no lo tengo acá:↓  
(2)  
JOSE: ya daseló↓  
CAR: si no lo tengo y:o↓  
(1)  
ZARA: lo vi que lo agarré- que lo agarraste↓  
(2)  
JOSE: [qué te falta víctor?]  
JO: [allá estaba↓ abajo] d:e tu silla↓  
(1)  
JOSE: tomá↓  
(1)  
JO: abajo de tu silla↓  
(1)

JOSE: so:l? bueno↓ en otro idioma también↓  
 (1)  
 JOSE: dibujalo y escribí el nombre en otro idioma del mismo↓ [(de la- de la fila)] de  
 sol↓  
 JO: [ya te lo buscó↓]  
 VIC: no: eh::↑  
 (3)  
 ZARA: y mi lápiz [(inent.)]  
 JOSE: [qué te] falta? [lápiz negro?]  
 VIC: [el co:so!]  
 (1)  
 JOSE: bueno↓  
 VIC: se!  
 JOSE: quién le presta lápiz negro:?  
 VALEN: yo no↓  
 VIC: yo: yo yo (inent.)  
 VALEN: que yo no tengo↓ tengo (inent.)  
 JOSE: a ver↓  
 (3)  
 JOSE: dónde está el lápiz negro que te di ho:y?  
 (2)  
 JOSE: eh::?  
 (2)  
 JOSE: dónde está el lápiz negro?  
 CAR: no estaba acá está↓  
 JOSE: ah: bueno↓  
 (2)  
 JOSE: valentín salí de abajo del escritorio↓  
 VALEN: jajajaja  
 JOSE: valentín escribió una palabra↑ (.) escribió: so:l↓  
 (1)  
 JOSE: y le queda un espa:cio de ese- en esa tirita de pape:l↓ valen↓  
 (1)  
 JOSE: elegí otra de: la fila de sol↓  
 (1)  
 VALEN: ah:↓  
 JOSE: dale↓  
 VALEN: (inent.)  
 JOSE: vamos↓  
 VALEN: jajajaja  
 ZARA?: tomá se:↓  
 CAR: este es mi papeli:to!  
 JOSE: a ver qué escribiste:?  
 (1)  
 JOSE: flo:r↓ elegí o:tra de la fila de flo:r↓ y ponele al lado↓  
 (1)  
 JOSE: o f: o si:sa o fio:re↓  
 (1)  
 JOSE: si:sa↓  
 (1)

JOSE: y escribí que es flo:r↓  
 (1)  
 JOSE: al lado↓  
 VALEN: permiso se:↓  
 (1)  
 JOSE: y hacés el dibujito↓ me encantó! una ge:nia total!  
 (1)  
 JOSE: me enca:nta! (.) lo vamos a pegar↓  
 (1)  
 JOSE: (INENT.) lo pe:go en esta hoja↑  
 (3)  
 VIC: seño está:↑  
 YO: qué [li:nda:!]  
 JOSE: [te lo pego] en una hoja así:↑  
 YO: está hermoso!  
 JOSE: de lo otro también te llevaste una hoja así:↓  
 (1)  
 YO: da:le:↓  
 (1)  
 JOSE: [así después vos te lo encarpetas↓]  
 VALEN: [se:ño:!. (.) se:ño:!]  
 YO: sí:↓ (inent.) dale sí↓ (inent.)  
 JOSE: de última ponés en fo:lios↓  
 YO: sí: sí:↓ quedan buenísimo↓ (.) gracias↓  
 JOSE: y: le hacé el solcito↓ dibujalo↓  
 VIC: sí sí! está dibujado↓  
 CAR: seño: vení:s?  
 (1)  
 JOSE: si:↓ (.) [que lo (inent.)]\*  
 VALEN: [elegí uno!]\*  
 ZARA: se:ño:!. (.) [(inent.) una]° lu:na:↓  
 VALEN: [elegí: uno↓]°  
 mirá↓ elegí↑  
 JOSE: bueno↑  
 VALEN: este: este este este↓ (.) este no↓  
 (1)  
 VALEN: elegí: pero vos tenés↑  
 (1)  
 VALEN: esto↓  
 (1)  
 VALEN: cierto se:?  
 JOSE: si::↓  
 VALEN: (INENT.)  
 JOSE: uno má:s que diga lo [no↓ (.)] después te doy o:tro↓ pero de la misma↓  
 JONÁS: [no:!]

26:32  
 (1)  
 JONÁS: estos↓  
 (2)  
 JONÁS: estos↓

JOSE: da:le↓  
 (1)  
 JO: este (inent.)  
 JOSE: e:se! dale! (.) pónganmelo↓  
 ZARA?: este no pegaste↓  
 JOSE: te lo pego↓ ya lo dibujaste al solci:to?  
 ZARA?: ah no↓  
 JOSE: dibujámelo↓ después me lo traen y yo lo pego↓  
 VIC: (inent.)  
 JOSE: a ve:r↓  
 (1)  
 ALE: este se:ño!  
 JOSE: con flo:r! y la florcita no la querés dibuja:r?  
 ALE: es↑  
 JOSE: e:se? dale↓  
 ZARA: a mí me gusta el último↓  
 JOSE: e:se y luna↓ los dos tenés que hacer↓ (.) no lo saques! lo copiás desde el banco↓  
 ZARA: esto (inent.)  
 JOSE: sí↓ dale↓  
 (1)  
 JOSE: y dibujá la luna↓  
 (1)  
 JO: arriba?  
 JOSE: me encanta↓ tomá↓ haceme otro↓ elegí otro↓  
 (2)  
 JOSE: elegí otro distinto↓  
 ZARA: no: el de arriba de to:do [voy a hacer↓]  
 JO: [voy a pasar] a segundo↓  
 VALEN: yo no quie:ro se:!  
 YO: cuál vas a elegir?  
 ZARA: el de arriba de todo↓ (.) °el de arriba de todo°  
 YO: eso↓  
 (1)  
 ZARA: el de aba:jo:↑ (.) seño:↑ el de abajo y: el de a- [el de arriba y el de abajo↓]  
 YO: [ay! qué linda mosca!]  
 JOSE: el que vos quie:ra:s↓  
 (1)  
 YO: no es la mosca esta?  
 (3)  
 YO: está disfraz:da!  
 (1)  
 YO: de qué está disfrazada?  
 (1)  
 ALE: [de: mosca↓]\*  
 JO: [dónde lo sa]\* [caste?]  
 YO: [de mosca?]  
 (2)  
 VIC: se:ño!  
 (1)  
 JOSE: qué mi vida?

(2)  
 VIC: (INENT.)  
 JOSE: sí pero in:ti y sol↓ [hacé el solci]to acá dibujadito↓ (.) adelante↓  
 YO: [y acá el tu:yo?]  
 cuál habías dibujado vos?

(2)  
 YO: ah:! los tre:s! [qué li:ndo!]  
 JOSE: [está re li:ndo] che:! en el pizarrón e:so:↓ o no:?

(3)  
 YO: quedó re lindo! y el cartelito que hicieron también!  
 JOSE: no:?  
 YO: sí↓  
 JO: me sacás esta (cartelito)?

(1)  
 ALE: seño! ya lo hi:ce!  
 JOSE: ya está:?  
 YO: excele:nte!  
 JO: este:?  
 YO: sí↓

(1)  
 JO: y este:?  
 YO: [sí↓]  
 JOSE: [a ver] amo:r?

(inert.)  
 JOSE: ay:! mirá:! qué li:ndo!  
 YO: ay:! qué lindo!  
 CAR: (inert.) una luna es un celula:r↓

(1)  
 JOSE: un celula:r?  
 YO: qué li:ndo!  
 JOSE: querés hacer otro ale?

(2)  
 JOSE: eh:?

(1)  
 JOSE: tomá↓

(3)  
 JOSE: elegí o:tro acá mirá↓ dos de una misma↓ árbol no lo hizo na:die↓

(1)  
 JOSE: luna? (.) dale↓

(2)  
 JOSE: árbol no lo hizo nadie↓

(3)  
 JOSE: ojalá trabajáramos todos los días así!

(3)  
 JOSE: de a poquito↓

(3)  
 JOSE: [de a po:co↓]  
 JO: [se:! puedo] dibujar árbol?  
 JOSE: dame que no lo tenemos que ensuciar la [hoja↓ (inert.)]  
 JO: [se::!]

lo corto este pedacito:?

(2)

JO: no lo: [corté:!] ]

JOSE: [tomá]

(2)

JOSE: no↓ me lo tenías que dar a mí:! eh: zara: (.) tomá↓

JO: seño no corto este peda[ci:to?]

JOSE: [no: no:↓] me lo das↓

(1)

JOSE: a ve:r? me encanta!

(1)

VIC: no quiero (inent.) a vos se↓

(1)

VIC: se:! no quiero (inent.)

JOSE: no:↓ ahí no lo voy a pegar↓ porque ahí va (inent.)

(inent.)

JOSE: no::↓

YO: cuál elegiste?

(3)

YO: flor?

(3)

YO: me prestás el cuaderno para que le saque una foto a lo que hiciste hoy?

(1)

YO: cuál es?

JOSE: y después lo otro me lo hacé:s↓ eh:? (inent.)

ALE: si querés sacalo (inent.)

YO: a ve:r? (.) qué li:ndo:! (.) está↑ de qué está disfrazado?

(1)

JOSE: me falta á:rbol! chicos eh:↑

X: (inent.) árbol seño↑

JOSE: bueno ahí te leo

(1)

YO: a ver↑ arriba [(inent.)]

JOSE: [(inent.)] de la fila de árbol↓ (inent.)

(inent.)

YO: y a ver↑ (inent.) (.) ah:! una cue:nta hicieron acá↑

(6)

JOSE: (inent.) el á:rbol sí↓ (.) de á:rbol y otra palabra de la fila de á:rbol↓

VIC: sí↓ (.) una e↓ cierto?

JOSE: sí↓

(3)

VIC: e e e e e↓

JO: seño:ra↓ [pue]do escribir eso? lo que está ahí en el pizarrón↑

YO: [sí↓]

sí↓ empezá a escribir acá mirá↓

JOSE: eh:?

VIC: luna↓

JOSE: lu:na? sí dale↓

YO: acá atrás↓

(1)

JO: acá?  
 JOSE: tomá↓  
 (5)  
 JO: primero voy a (pensar) (.) so:l↓  
 (1)  
 JO: so:l↓ (.) s:ol↓  
 (10)  
 CAR: oh:! no me (inent.) para hacer la flo:r!  
 YO: la flor no:?  
 CAR: no me (to:)↓  
 YO: a ve:r↓  
 (3)  
 YO: ah! pusiste flor↑ y flower↓  
 (2)  
 VIC: [se:ño:!]  
 YO: [flower↓] pusiste en dos lenguas↓  
 VIC: se:ño:!  
 JO: y ahora cómo le ponés la [flo:r?]  
 VIC: [se:ño:!] [se:ño:!]  
 YO: no te entra? a ve:r↑  
 (1)  
 VIC: se:[ño:!]  
 CAR: [no:↓]  
 YO: sabés qué podés hacer?  
 CAR: qué?  
 YO: podés hacer que la o:↓  
 (2)  
 YO: sea una flor↓  
 (1)  
 YO: le hacés una florcita↓  
 (1)  
 JO: no: pero:↑ (.) lo escribió tan gra:nde!  
 YO: es que puso las do:s↑  
 JO: por e:so↑  
 YO: en inglés y en castellano↑  
 (2)  
 CAR: lo voy a hacer de vue:lta  
 YO: [sí:? bueno↓]  
 JO: [yo sé hablar] de so:l↓ (.) no te:: la acordás que te dije↓  
 YO: si::!  
 JO: de so:l↓  
 (1)  
 YO: sí [(inent.)]  
 JO: [contale] a la se:ño↓  
 YO: y: luna también la sa- luna la sabés también?  
 JO: sí  
 YO: cómo es? luna?  
 JO: no me la acue:rdo↓  
 (2)  
 JOSE: acá?

VIC: no:↓ ahí es mejose hacer el ár:bol↓  
 JOSE: eh:: sí↓ [(inent.) y te lo]\* pego↓  
 JO: [ahora sí me lo acue:rdo↓]\* [(.) mi]°rá↓  
 YO: [cómo es?]°  
 ALE: voy a escri:bi:r!  
 JO: eh::  
 (2)  
 JOSE: dale↓  
 (1)  
 JO: esperá que le hago al solci:to↓  
 JOSE: dale↓ (inent.)  
 YO: una cari:ta↓  
 (2)  
 ALE: este quién lo hizo?  
 JO: vení↓  
 JOSE: za:ra:↓  
 (2)  
 (inent.)  
 JO: qué me dijiste [de: la-]  
 YO: [lu:na↓] (.) luna?  
 JOSE: eso es ser (inent.)?  
 JO: (jasy)  
 YO: ah::! mirá↓ [(.) qué] li:ndo!  
 JO: [se:-]  
 sé todo: yo!  
 YO: todo: sabés todas las palabras?  
 CAR: no lo sabe todo!  
 YO: no?  
 JO: las pala:bras! lo que dice está ahí↓ (.) del ár:bol↓  
 (5)  
 ALE: seño!  
 YO: (inent.) en el oído↓  
 (inent.)  
 JO: le conta:ste?  
 (1)  
 YO: pero yo no las sé repetir↓ no me sale↓  
 (1)  
 JO: sé yo↓  
 (1)  
 JO: le digo?  
 YO: cómo es sol?  
 VALEN: queda alguna se:?  
 JO: eh:?  
 JOSE: (inent.)  
 YO: sol↓ cómo es?  
 (1)  
 JO: eh::↓  
 (2)  
 YO: es difícil↓ a mí no me sale decirlo↓  
 (1)

JO: es difícil!  
 (2)  
 JO: para mí es difícil para vos no↓  
 YO: para vos es difícil también?  
 JO: no!  
 YO: no:↓ para vos↑ si vos lo hablás de s- de- de chi:co↓  
 (inent.)  
 JOSE: quién má:s?  
 (2)  
 YO: qué li:ndo que está quedando!  
 (1)  
 YO: después ponele un título↑  
 ZARA: da:le::!  
 (1)  
 JO: me salió un zapa:to! (.) mira me salió un zapato↑  
 YO: uy:! qué era? una luna se supone no?  
 JO: s:i: era una lu:na↓  
 (2)  
 JO: pero no importa lo hago acá aba:jo↓  
 (inent.)  
 JOSE: dale↓ querés u:no?  
 (11)  
 YO: se lo ve lindo eh!  
 (5)  
 YO: si querés lo dejamos acá (inent.) y lo pegás en la pared↓  
 (2)  
 JOSE: y no te lo querés llevar?  
 (1)  
 YO: y yo con que tenga el registro↓  
 (1)  
 JOSE: ah si:?  
 YO: y yo para que les quede a ustedes↓  
 JOSE: estaría bueno↓  
 YO: está lindo como quedó↓  
 (4)  
 YO: y le ponen el título que quieran↓  
 (2)  
 JOSE: sí↓  
 (7)  
 JOSE: (inent.)  
 (10)  
 JO: mirá!  
 (1)  
 YO: ah! quedó hermo:so!  
 JOSE: distintas lu:nas↓  
 (14)  
 ALE: se:ño:!  
 (1)  
 ALE: se:ño:↓  
 X: permi:so: za:ra:!

(1)  
JO: una ho:ja↓  
JOSE: dale↓

(2)  
JO: ahí:↓

(1)  
JO: y una hoji:ta↓  
JOSE: uno más?  
X: sí↓  
JOSE: da:le↓ (.) tomá↓

(2)  
JO: listo?

(1)  
JO: y un árbol↓  
ZARA: estos dos! (.) este!  
CAR: uno solo↓  
JO: mirá! mirá carlos!  
CAR: mama:niacho

(2)  
JO: (inent.)  
CAR: no dije mamarracho↓ ma[mania]  
JO: [mama]rra:cho!  
JOSE: mirá qué lindo queda!  
CAR: mamarracho dije↓  
YO: quedó hermo:so!  
ZARA: para qué es?

JO: se:ño:!. (.) sabés decir mamarracho en inglés?  
YO: no:↓

(3)  
JO: qué es?

(3)  
JOSE: querés hacer uno má:s (inent.)  
YO: da:le:↓

(7)  
ZARA: qué es esto?

(3)  
YO: un grabador es↓  
ZARA: un graba:do:r?

(2)  
JO: pero a mí me deja tocar verda:d?  
YO: sí↓  
JO: sólo a [mí me deja↓]  
YO: [no se puede] tocar↓

(1)  
YO: porque si se toca↑ (.) se para↓

(1)  
JO: es verdad↓ solo a mí me deja tocar porque (yo soy↑) (inent.)

(1)  
JO: mirá se está cayendo el árbol parece!  
YO: se está cayendo el árbol?

JO: sí:↓ pare:ce↓  
 (4)  
 ALE: por qué estás dibujando ahí?  
 (1)  
 JO: porque sí↓ ella me de:ja!  
 (4)  
 CAR: co:ra:zó:n! (.) te dice (inent.) los corazo:nes (inent.) ((canta))  
 JO: vos sos nena carlo:s?  
 CAR: igual los nenes también pueden ver↓  
 (3)  
 CAR: cosas de nenas↓  
 (1)  
 CAR: no sólo las nenas↓  
 (1)  
 YO: por qué? qué canción era? (.) qué canción es?  
 (1)  
 ZARA: [violeta↓]\*  
 YO:[no la conoz]\*co↓  
 ZARA: vio[le:ta↓]°  
 YO: [ah:!]°  
 VIC: viole:ta!  
 YO: y sí:↓ está bie:n↓ todos podemos cantar las canciones↓  
 (1)  
 CAR: pero no:! de- no es de violeta:!  
 YO: ah:! de qué es?  
 CAR: no sé:! no me acue:rdo↓  
 JO: de (vivre [so:l] (.) de vivre sol!)  
 ZARA: [no se acuerda porque (inent.)]  
 ALE: de vive sol no es!  
 VIC: no tiene (inent.)  
 ALE: entonces vos también la ve:s↓ ((risas))  
 JO: mirá se me salió un zapato↓  
 YO: si tengo tele?  
 JO: un zapatito  
 ZARA: sí te gané↓  
 YO: no entendí qué dijiste↓  
 (inent.)  
 JO: que puedo hacer una estre:lla:?  
 CAR: cere:bro↓  
 YO: cere:bro:? je↓  
 (1)  
 JO: ey:! (.) te hago una estrella y un-  
 ALE: puedo dibujar yo también ahí?  
 (1)  
 YO: sí:↓ pero: ahora ya me voy yo↓ (.) la con- el próximo viernes↓ qué: si querés  
 [dibujame: (.) una:↑] una cosa cada uno me puede dibujar↓  
 JO: [bueno te hago↑ (.) te hago-]  
 bueno↓  
 ALE: yo yo yo yo!  
 JO: [yo ya primero! yo↓ yo yo↓ (.) yo yo!]

YO: [uno solito eh↓ uno solito cada uno porque:] ya es la hora de que me vaya↓  
(1)  
ALE: da:le:!  
(2)  
ALE: no↓ el corazón no:↓  
(1)  
ZARA: no:↓ qué querés hacer?  
(3)  
ALE: le está haciendo una la- (.) una flor↓  
(3)  
JO: un moni:to!  
YO: buení:simo↓  
(3)  
ZARA: un monito (va a hacer) ((risas))  
(1)  
JO: después voy a hacer↑ u:na [(inent.)]  
YO: [uno solo↓] uno solo porque me tengo que ir ya y sino no llegan↓  
(2)  
CAR: uno más chi:co:s!  
(1)  
CAR: uno má:s!  
YO: queda uno más para que completen ahí↓  
(3)  
CAR: yo voy a hacer uno más↓  
(1)  
VALEN: no:! yo voy! yo:!  
ZARA: dameló a mí↓ ((risas))  
ALE: ahora es mi tu:rno! no nos de:ja: se:!!  
YO: ahí termina ya↓  
(2)  
JO: [sí!]  
ZARA: [aunque] no termine↓ es mi turno porque yo le pedí↓  
(1)  
ZARA: primero↓  
YO: y e:so:? quién es?  
JO: un moni:to↓  
YO: un moni:to?  
(1)  
JO: sí:↓  
(2)  
ZARA: es mi turno! es mi turno! es mi [turno! es mi turno!]\*  
YO: [qué vas a dibujar vos?]\*  
JO: tomá: este lápiz↓ (.) pero no te ma:nches [za:ra:!]°  
YO: [no te]° manches↓ cuidado la:s↑ (.) las manos↓ qué va-  
con qué vas a dibujar? qué vas a dibujar?  
JO: voy a hablar↓  
(1)  
JO: ho:la:!  
(1)  
JO: está acá tu esposa↓ (.) qué querés? (.) dejá de jode:r!

(6)  
YO: qué vas a dibujar?  
(1)  
ZARA: una estrella↓  
(1)  
JO: una est- un pá:jaro:!  
(6)  
YO: ahora sí cuando terminan la actividad ya vamos↓  
(2)  
JO: esperá:!  
(1)  
JO: con jota:↑  
YO: listo:?  
(2)  
JO: si:! listo↓  
YO: buenísimo↓  
ZARA: te vas a manchar con la-  
(1)  
ZARA: tinta↓  
(1)  
JO: vos so:s alelí:↑ y vos sos↑  
(2)  
ZARA: dame↑  
JO: esperá::!  
(6)  
ZARA: te voy a borrar todo eh!  
(1)  
CAR: ay:! yo también quiero dibu:ja:r!  
JO: tenés que hacer una fila↓  
(1)  
JO: fila alelí:↑ y después carlos↓  
CAR: yo soy el último↓  
JO: no: mar-! eh: primero↑ ahora alelí↑ alelí↓ ale:lí:!  
(2)  
JO: gamaguí (.) [alelí↓]  
ZARA: [sí↓ vos sos el úl]timo↓  
(2)  
JO: después de alelí va carlos! y después de carlos va: (.) [valen↓]  
ALE: [valen↓]  
(1)  
VIC: ay:! yo tambié:n↑ puedo pinta:r?  
ALE: fi:la:!  
JOSE: bue:no:↓  
YO: bueno chicos!  
ALE: a:y:!  
VIC: después yo:?  
CAR: (inent.) un dibujito↓  
YO: uno solo↓  
(1)  
JO: tomá↓

CAR: ay: no me sale la flor!  
(1)  
YO: uno solo que yo ya me tengo que ir↓  
CAR: voy a ver si me sale la flo:r↓  
(9)  
ZARA: ya se va! tomá:!  
YO: listo:? gracias!  
(inent.)  
YO: cómo?  
CAR: (inent.) lo hace primero él↓  
YO: querés hacer uno?  
(1)  
YO: dale↓ [(.) uno chiquitito↓]  
JO: [pero rápido!]  
(4)  
CAR: el so:l↓  
(3)  
JO: pero rápido porque se va:!  
(1)  
VIC: con: con carita triste↓  
(9)  
YO: listo?  
CAR: sí↓  
YO: buenísimo!  
JOSE: listo↓  
(...)  
JOSE: bueno↓ a ve:r!  
ALE: se:ño:!  
JO: son estos [los (inent.)?]  
JOSE: [bueno↓]  
(1)  
JOSE: los carte:le:s↓  
(1)  
JOSE: la seño ceci se va a ir y la vamos a despedir con::↑  
CAR: amo:r!  
VIC: cha:u:!  
JOSE: con amo:r eh:!

**SEXTO GRADO**  
**CLASE 2 – 14/08/2015**

M: ay Lauti yo (.) no te ví estaba dele gritar entré al baño Lauti Jor::ge (inintendible) el patio porque llueve

(...)

M: cómo vamos? (.) cómo vamos? [(inintendible) ya está?]

YO: [listo chicas? terminaron?]

MAR: ya terminamos (inintendible)

(...)

EMI: (inintendible) en el supermercado chino (.) supermercado chino (.) no no hablo pero he oído hablar (.) se::ño::

LOREN: qué pasó?

EMI: se::ño::

M: qué::

EMI: se llevó el sobre nuestro

ADRI: dáselo Lauti (.) vamos

EMI: dame el sobre

LOREN: este es de nosotros

ADRI: tomá seño el dibujo

EMI: dame el sobre

ADRI: da::le Lauti dale dale

LATI: tomá

EMI: dale (.) dame el sobre

(siguen con el mismo ida y vuelta durante varios minutos)

YO: listo? [Chicas terminaron?]

EMI: [no me quiere dar el sobre]

M: chicas (.) quiero escuchar estoy intrigada quiero escuchar (.) Lauti: Lauti:

ADRI: no le quiere dar el sobre nosotros le dijimos que se lo de

M: Lauti::

ADRI Y LOREN: inintendible

M: Lore:nzo:: (.) dos veces bien te lo pedí tengo que terminar gritándote↓ (.) la profe está esperando↓

ADRI: nosotros terminamos que (inintendible) están hablando (.) porque: al:guien tiene algo que no quiero decir

M: bueno (.) sé paciente le damos un minuto para que terminen las chicas (.)

hablábaji:to

LOREN: seño (.) hablan

todo el día

ADRI: hablan todo el día

LOREN: no hacen nada

M: porque vos no hablás no↑ to[do el día] (.) nocla:ro (.) sos mudo

LOREN: [no yo no hablo] yo me quedo

calladito

M: a mí se me ocurrió algo que según: bah no sé ojalá se haya se les haya ocurrido ahora cuando (.) hagamos la puesta en común vemos  
[Adri cuenta un chiste que se basa en que es sordomuda]  
M: porque es sordomuda (.) es un lenguaje?  
MAR: (.) sí  
ADRI: sí porque (inintendible)  
M: no no esto que vos decís (.) las señas  
ADRI: y sí porque así [(inintendible)]  
LOREN: [sí es un lenguaje]  
M: es un lenguaje?  
ADRI: se [comunican ellos]  
LOREN: sí (.) [no un lenguaje no] pero así se comunican ellos  
M: (.) hacer señas (.) eh: [para la gente que es sordomuda (.) es un lenguaje?]  
ADRI: [como antes (.) (inintendible) antes se entendían] así (.) (inintendible) hacían dibujos  
M: Adri dice que sí Lauti dice que no es un lenguaje (.) vos qué pensás Alber?  
ALBER: es como un lenguaje entre los dedos  
M: es un lenguaje de los dedos↑ (.) Pa:to vos qué pensás?  
FRAN: no escuché perdón  
ALBER: hay un len: (.) guaje físico  
M: la gente que es sordomuda (.) que Adriel recién decía (.) que hablan por señas  
FRAN: ah sí eso ya lo escuché  
M: entonces yo pregunté si es un lenguaje (.) porque acá (.) nosotros estamos trabajando sobre lenguas (.) no? Sobre (.) es lo mismo↑ una lengua que un idioma?  
LOREN: un idioma no es lo [mismo]  
M: [hay di]ferencia? (.) es lo mismo?  
ADRI: (.) hay diferencias porque no hablan lo mismo (inintendible)  
ALBER: pero lo entienden  
M: a::já (.) y es un lenguaje las señas?  
ALBER: es como un idioma  
ADRI: es un medio de comunicación  
M: y lo pusieron donde::: (.) [en algún pétalo de la flor?]  
ADRI: no [porque ahora ahora se nos ocurrió]  
M: porque se te ocurrió ahora  
LOREN: y aparte no dice (.) en: el lenguaje de los sordomudos  
M: pero se te ocurrió así al toque (chista los dedos reforzando la rapidez con que se le ocurrió) que yo dije >a mí se me ocurrió algo< (risas) hay eh: parece que te hubiera transmitido el pensamiento  
ALBER: los ciegos también (.) los ciegos también tienen un distinto lenguaje  
YO: el braile  
ALBER: el de:: como:: (.) se le salbern cosas (.) de arriba (.) se le salbern (inintendible)  
M: exactamente (.) se acuerdan cuando (.) te acordás cuando fuimos al museo:::  
ALBER: (.) no  
M: a la chacra Pueyrredón (.) que había:: eh distintas vitri:nas  
ADRI: ah sí que había [(inintendible) para personas ciegas]  
M: [todas edicio:nes del] Martín Fierro↑  
ADRI: sí::  
LOREN: sí  
ADRI: que había un puesto que era para los ciegos que ellos tocaban leían

M: exactamente (.) es un lenguaje?  
ADRI: sí porque:  
FRAN: así ellos pueden leer  
LOREN: seño (ininteligible)  
ADRI: (ininteligible) hablan porque:  
M: saben cómo se llama porque lo repetimos varias [veces]  
LOREN: [no no]no me acuerdo  
(responden al mismo tiempo y no se entiende lo que dice ninguno)  
M: a ver a ver (.) no entiendo (.) me están hablando todos juntos  
ADRI: (ininteligible) está: (.) está así como: (.) para lo:s (.) que no ven  
M: (.) para los no videntes  
LOREN: (.) así hacen así  
M: y la plata? Cómo se manejarán la gente que es no vidente con el dinero? (.) con la plata?  
ADRI: puede ir con uno que ve (.) o si la: (.) si compra [(ininteligible)]  
ALBER: [porque hay] (.) creo que hay un dinero especial que es como:: cuan (.) cuando lee  
M: hay un dinero especial? (.) qué manejan otra plata?

ADRI: [no]  
ADRI: [no::] no creo (.) no capaz si el hombre va a comprar leche el: el: el pibe es bueno no: no lo  
LOREN: [no]  
ADRI: aventaja  
M: el pibe o la piba o el señor o la señora  
ADRI: sí  
M: ajá  
EMI: el pibe o la piba (tono burlón)  
ADRI: eh::: vos qué te metés  
M: Pa:to:↑ (.) hay dinero especial↑ (.) para la gente que es no vidente?(.) manejan otra plata? (.) [No] usan la misma plata que nosotros?  
FRAN: [no]  
LOREN: sí usan la misma plata  
M: usan la misma plata? No?  
EMI: [todos los billetes los tocan así]  
AV: sí  
EMI: este [es de cinco pesos]  
M: [y cómo se dan cuen]ta el billete qué valor tiene?  
EMI: porque tiene un co[sito]  
LOREN: [por nume] porque tiene los nu[meritos]  
M: [cla:ro] (.) qué es un cosito?  
EMI: son cositos  
LOREN: los nume[ri::tos]  
M: [son cositos]  
EMI: no el numerito no  
M: qué el número de serie?  
LOREN: sí  
M: esto? (se acerca caminando a Lauti) los numeritos que tienen acá? Los números del billete? Los números y las[letras] co[mo el]cód[digo?]

EMI: [no:::]  
LOREN: [no::]  
FRAN: [no:]  
EMI: ese es cincuenta  
LOREN: el de: cin el de cincuenta  
ADRI: y cómo saben para=  
M: =este es un billete de cincuenta pesos una persona que es no vidente (.) si yo le doy un billete de cincuenta pesos cómo sabe que es un billete de cincuenta pesos y [que:: (.)] no es un billete de dos  
EMI: [cuando lo toca]  
LOREN: le hacen así seño  
M: pesos por ejemplo  
LOREN: hacen así  
ADRI: mirá seño (.) mirá  
LOREN: como hacen los ciegos  
ADRI: a ver esperá (.) (ininteligible) acá (.) esto es para el ciego lo pusieron (.) aia  
M: cuidado Adri (.) no te golpees  
ADRI: ahí ¿ponele? por los ciegos (.) el patito ese  
M: el patito? (.) este patito?  
ADRI: si::  
M: esta figura de agua  
ADRI: sí (.) la pusieron para los ciegos  
M: ajá (.) qué opinan chicas? Qué dicen ustedes? (.) cómo hacen para darse cuenta la gente que es no vidente del dinero? Qué (.) qué billete [es? (.)] cómo tiene que pagar? [Cómo le dan el vuelto? (.)]  
ALBER: [(INENT)] [(INENT)]  
M: hay mucha gente que es no vidente↑ (.) que está sola con su bastón:=  
ADRI: =el perro (.) el perro  
M: sabés cómo se llaman los perros?  
ADRI: perro guía  
M: perro guía sí (.) tiene también:: (.) sí: es un perro guíason entrenados ya desde cachorros  
ROS: la mayoría son collies  
EMI: los labradores  
ADRI: los labradores  
M: los labradores son una de las mejores razas que hay para la gente no vi[dente (.) y para]  
ADRI: [y:: los policías (inent)]  
M: tratamientos terapeutos médicos también para muchas enfermedades (.) se llaman perros lazarillos::  
ADRI: ah:: lazarillos  
M: sí? (.) para que lo sepan (.) es muy interesante no::? El entrenamiento del perro y cómo acom::pañan son los ojos de la persona del no vidente (.) o de la no vidente (.) el perro (.) bueno↓ en  
ADRI: [y::?]  
M: realida::d↓ (.) Eli decía unas cosi:tas que tienen los billetes (.) (se acerca a mostrar el billete) es (.) esto (.) ven? Que hay como unos (.) cuadraditos como unos rom:bos (.) chiquitos? En este caso en este billete (.) si::? (.) la gente que no ve desarrolla mucho el sentido del tacto (.) [si::?] (.)

ADRI: (tono chistoso)[tacto]

M: en:tonces (.) al pasar los dedos (.) creo [yo que de acuerdo a la canti]dad o a la for::ma (.) que

ADRI: [qué cositos cuadraditos]

M: tienen se dan cuenta el billete que es

ADRI: cuál cosito cuadradito?

M: estos (se acerca a Adri)

ADRI:ah:::

M: tienen como una te:xtu:ra (.) cuando vos lo tocás (.) lo que pasa es que mis manos (.) no son como las de una persona [no viden:te]

ADRI: [no tenés seño un] billete? (.) para ver?

M: (.) sí porque tengo cosas que pagar (.) a ver: (.) perdón nos fuimos de tema [eh? Pero bue:no]

YO: [no:: no no (.) pero sí]

M: me pareció interesante (.) el de cinco pesos tiene[(.)] ah: también (.) tiene cinco rombitos

YO: [cla:ro]

ADRI: a ver lo puedo tocar?

M: lo que pasa es que:: (.) nosotros no tenemos desarrollado el sentido del tacto como lo tienen las personas no videntes (.) además piensen que estos estos billetes hace años que circulan están viejos también:: (.) si? (.) el de cinco pesos tiene↑[(.)] cinco cuadraditos son como rombos porque es un

ADRI: [cinco] cuadrado girado

ADRI: y el de cien? (.) cien

M: (.) cien↑ (.) tendrá cien? Y cómo harán para contar ci:en: (.) me parece que es muy: largo (.) el YO: (sonríó)

M: de cien tiene: (.) uno solo mirá

ADRI: ah por la (.) le faltaba una £docena£

M: sí↑ (.) este que es más nuevo se nota más (.) (se acerca a Alber) tocalo Alber

ADRI: tocalo Alber

M: yo siempre tengo las manos lastimadas por la tiza que uso en la otra escuela igual tengo mucho mejor las manos desde que compramos este pizarrón

ALBER: siento las (.) siento diferente este parte

M: se sien:te (.) como un:: (.) tie:ne (.) un como que está en relie::ve no? Una textura diferente (.) si? (.) se nota diferente (.) a ver si (.) acá tengo uno de diez pesos (.) tengo cosas que pagar tengo boletas [por eso tengo] plata (.) porque tengo que ir al Pago Fácil a pagar (.) miren el di el de diez

ADRI: [la seño anda con pla:ta]

M: pesos (.) tiene cua:tro (.) es cuestión de contar: (.) bueno (.) imagino que esta gente está muy acostumbrada no? A que no: (.) no puede ver (11:20)

YO: [sí]

EMI: es de sie::te↑

FRAN: ciegos

M: este tiene cuatro (.) sí↓ (.) en realidad se le dice no videntes (.) pero bueno también se les puede decir (.) ciegos (.) el de cincuenta pesos viejo es igual también tiene dos claro no lo van a cambiar (.) [por más] de que tengan un billete nue::vo (.) tiene que seguir siendo↑ (.) el mismo

YO: [cla:ro no]  
ALBER: ah: yo creí que el de dos pesos tenía dos  
M: de dos pesos no tengo ninguno no sé (.) no tengo ningún bille:te (.) tengo de cinco de diez de cincuenta y de cien £con todo esto tengo que pagar [a la tarde (.) a las cinco (.) hoy lo] tengo a la tarde no tengo£  
ADRI:> [usted señora↑ (.) señora! (.) usted tiene?]  
YO: (.) de dos pesos?  
M: no tengo ninguno de dos pesos (.) ahora! [(.) cómo será] con las mone:das?  
ADRI: [esperá que la señora me:: (inintendible)]  
M: quizás sea el tamaño no? [(.) o el ancho?] (.) ahmirá (.) no tengo de veinte tampoco tiene tres  
YO: [el de veinte tiene tres?]  
y:: a ver si tengo de dos  
LOREN: vos sos negativa del dos  
YO: m::: no (.) con ahora con las monedas de dos pesos ya:  
M: cla:ro  
YO: ah sí tengo mirá (.) acá hay  
ADRI: allá está mirá>mirámirámirá<  
YO: el de dos tiene seis  
M: ah:::: (.) tiene seis rombos↓  
YO: cuanto más valber menos tiene  
M: es verdad (.) qué buena conclusión [(.)] no se me hubiera ocurrido  
YO: [el de cien]  
LOREN: el de cien tiene uno [(inintendible)]  
M: [quanto me::] menos [vale] el billete (.) más (.) [eh:: mar:]quitas para  
YO: [cla:ro]  
LOREN: [rombos tiene]  
M: los no videntes tiene (.) para no decir cositas la cosa la cosita como se puede  
YO: claro  
M: son unas marquitas especialbers que al pasar el de:do:↑ (.) si?  
YO: sí lo deben sentir rápido  
M: cla::roensegui::da o sea que no debe de ser fácil estafar engañar a una persona no vidente  
YO: quizás si el billete es trucho (.) [ahí podría ahí] no debe tenerlo  
M: [ahí puede ser] pero::  
YO: imagino (.) [no debe tener la marca]  
M: [puede ser que no lo tenga] puede ser que lo tenga porque viste que hay [muchas falsificaciones muy buenas↑]  
YO: [ah: que lo haga bien (.) sí]  
M: [(.) PERO YO CREO] que nosotros somos capaces >a mí me pasó un montón de veces  
EMI: [o capaz que no]  
M: que me dieron billetes truchos<  
ADRI: sí (inintendible)  
YO: sí::

M: yo creo que una persona no vidente: [no la deben estafar] como nos estafan a nosotros que

YO: [no la estafan (.) puede ser]

M: tenemos los dos ojos gracias a dios

ADRI: porque::: nosotros no (.) no prestamos atención igual

M: lo mirásráido el billete contás que te de bien el vuelto te lo guardaste en el bolsillo lo metiste en la cartera en el bol:so (.) en cambio una persona no vidente debe controlar [el vuelto que le dan para

ADRI: [(inintendible) seño que no lo] estafen por no ver (.) y esa gente debe de enseguida detectar el bille[te falso (inintendible)

ADRI: (inintendible)] [(inintendible)]

tru:cho para decirlo de alguna manera]

ADRI: donde le van a guardar las cosas le saca uno

M: qué bueno che! (.) qué lindo esto cuando me salbern: (.) cosas que no hablamos y que no [tenemos YO: ((sonríó))

M: pensadas] ((hace dos aplausos)) podemos ver las flores↑ por favor↑ [(.) a ver lo que hicieron↑]

EMI: [a la noche↑]

ADRI: [cuando es la noche Emilia] (.) estar en la cama

MAR: nosotras pu[simos todas lo mismo]

YO: [esta es la flor] de las chicas

LOREN: (inintendible)

M: a ver (.) quiero escuchar

MAR: pusimos casi todas lo mismo

YO: en el rojo pusie en el rojo que son las lenguas que hablan (.) ustedes que escuchen a ver si (.) coinciden (.) pusieron inglés español y japonés

VARONES: (inintendible) japonés

YO: quién habla japonés? Ah::: porque cierto vos este:: eh:: es verdad! (.) el otro día me mostraste el cuaderno (2)

ADRI: ((imita el japonés)

YO: el VERde (.) las lenguas que entienden (.) pero no hablan si? guaraní italiano

LOREN: quién habla japo eh:: japonés↑

ADRI: qué entiende [emilia]

LOREN: [a ver habló]

ADRI: el guaraní intiende emilia seguro porque la abuela habla en guaraní

LOREN: si:: ella también

EMI: yo no hablo

ADRI: no::: pero entiende (.) qué [(inintendible)]

M: [vos no hablás guaraní emi↑]

MAR: no habla sólo inglés

M: pero entendés perfectamente (.) te retan en guaraní cuando te tiene que retar la abuela cuando se enoja te reta en guaraní?

ADRI: < mi madras:tra (.) mi madrastra cuando está enojada

EMI: ah::: no entiendo porque:: me

M:< tenés madrastra↑

nunca me contaste que tu papá::

ADRI:< sí::: tiene tengo madrastra

M: <y vive con tu papá::↑  
ADRI: sí cuando le cuando le reta a: la hija  
M: cuando se enoja con la hija  
ADRI: sí:: se enoja con la hija me quiere hablar a mí (.) mal en guaraní y yo le digo no te entiendo Malén  
EMI. no te entendo ((imitando lo que dijo adrián))  
MAR: ((risas))  
M: ah::::  
ADRI: y le digo si no enseñame (.) y no me quiere enseñar  
EMI: no te entendomalén ((imitando lo que dijo adrián))  
M: ((sonríe))  
ALBER: (2) mada madrastra  
LOREN: £madrastra ((inintendible))£  
YO: AZUL (.) las lenguas que pueden leer y entender↑ inglés y japonés  
M: a ver:: (.) sh:::::::  
EMI: (inintendible)  
YO: amarillo (.) las lenguas que no hablan pero escucharon hablar↑ (.) guaraní y chino  
EMI: en el supermercado chino  
M: cla:ro  
LOREN: cinco con cincuenta  
YO: naranja las lenguas que no hablan pero vieron escritas japonés y chino  
MAR: [que no se callan nunca]  
LOREN: ua to te ((imita el sonido de una de esas lenguas))  
EMI: en el supermercado chino  
M: hay mucha gente que se tatú:a una pala:bra o una fra:se↑ [con (.) en chi:noy en japoné:s↑] (.) sí?  
LOREN: [china (.) como:ro que tiene: (inent.)]  
M: que no quiere que la gente: (.) quizás se entere no es lo mismo ponerse el nombre de la mamá  
por ejemplo [(.) en un idioma↑ (.)] que: el japonés o:: de la:: (.) de la esposa no↑ o de la novia  
ADRI: [o de la ex (.) o de la ex]  
M: el problema es después si la pareja termina↑ cómo hacés para tapar ese tatuaje no↑ cómo lo modificás arriba  
ADRI: mi hermana se hizo un tatuaje acá del novio así frase en inglés y el novio (inintendible) (.) yo digo vos estás re loco (apodo) mirá si mañana ya no sos más mi cuñado↓ qué vas a hacer↑  
YO: ((sonríe))  
M: [si no es más tu cuñado: (.)] va a tener que: el tatuaje que tiene acá hacerse un tatuaje arriba para  
LOREN: [(inintendible) el mismo nombre y ya está] taparlo y modificarlo  
ADRI: (inent.) se puso diego (.) así↑ y se puso una flor  
LOREN: sí está re bueno  
FRAN: sí como tatún::  
ADRI: tatoonetwork  
M: sí (.) hay un cantante argentino andréscalasolo tenía el nombre de la: ex la que ahora es la ex mujer acá: en el brazo y después se hizo como un dibujo arriba para poder

taparlo porque se hab se estaban divorciando (.) si::↑ (.) yo[ no me pondría el nombre de mi marido porque uno nunca sabe]

MAR: [ no podés buscarte otro: mismo:: nombre]

M: yo me pondría el de mi papá porque va a ser mi papá toda la vida [(.) por ejem:plo]

ADRI: [yo me pondría el de boca]

MAR: hay muchos que se ponen el nombre de la mamá y el nombre de <la papá>

YO: sí::

ADRI: mi hermana se puso (inentendible) mi hermana tiene tres acá (.) uno de romeo santos una:: una flor de pluma en el:: (1) en el [pie]

M: [en el] pie

ADRI: y de otra se hizo una así un infinito con corazones (.) yo le digo estás re loca re tonta

M: los dos me gustan lo de romeo santos no

EMI: no es verdad

ADRI: se puso rf y una coronita (.) el primer tatuaje que yo me ponga va a ser el de boca↑ (.) el de boca y después el de mi hermana (.) [y puede ser el de ] mi papá

ALBER: [uno de mi (inent.)]

M: bien (.) me gustó mucho esto del CHIno porque todo el: tiempo escuchamos hablar chino [cuando vamos] al supermercado (.) en todos los ba::rrios (.) y a mí me da un poco de cosa cuando

MAR: [sí:::]

M: hablan en chino que es por ahí estás en la caja por paga:r no↑ porque decís qué (.) qué se estarán diciendo (.) además (.) yo siempre tengo la misma sensación como que [el impulso (inentendible)] (.)

MAR: [mirá si te están diciendo algo a vos seño!]

M: es como [que hablan con mu]cha ento:nación parece que estuvieran enojados por ahí nada que

YO: [que están enojados]

M: ver no↑ porque una no lo entiende↓ (.) pero parece que [estuvieran enojados que te estuvieran]

MAR: [y mirá si te están diciendo algo a vos]

M: gritando las COsas no::↑ o:: como que hay mala onda ahí [(.)] como no lo entende:mos y vemos

ADRI: [ no seño↑]

M: digamos la expreSIÓN de la persona le sentimos el TOno de la VOz (.) no↑ (.) bueno

ADRI: seño! (.) y no hablar de la (inent.) en guraní (.) sabés lo que [(inent.)]

LOREN: [seño!]

M: cla:ro

LOREN: viste eh:: a a habíamos quedado que:: (inent.) yo no entendía castellano y lo burlaban

M: claro (.) lógico

FRAN: seño: (.) seño ya también hice↑ viste en chino en el supermercado [y:::]el carácter chino

M: [cla:ro]

Y te da fte da un poco de::£ de:: (.) bronca porque decís estará hablando mal de mí↑ no? Esto que los dos pensamos (.) estará enojado con la espo::sa me estará diciendo

algo a mí y yo no me doy cuenta porque no entien:do (1) [me estará diciendo algo atrevido £pienso£ ((sonríe)) no↑ como que nos

EMI: > [en el hospital donde (inent.) hay una chica

M: perseguimos un poco en ese sentido (.) con las mujeres chinas no me pasa por ejemplo es con los hombres chinos

(1)

ADRI: es como yo te diga ay isabella que linda que es!

ISA: por [e de]be ser una forma mía por ahí de mal [pensada no?]

CARO: [seño↑] [mirá (inent.)]

ISA: ay mirá qué chiqui:to

ADRI: capaz que diga capaz que diga mirá la señora qué linda que e:s↑ capaz que te diga cosas li:ndas

ISA: por ahí te dice cosas lindas te está diciendo piropos y::

(.)

ADRI: y vos ni cuenta

ISA: y vos pensás que está hablando con otra persona y te lo está diciendo a vo:s (.) eso pasa por no comprender (.) la lengua china no:? el otro idio:ma

EMI: cómo se dice dentista en chino?

CARO: funchino

EMI: (en chico?)

(risas)

ISA: bueno↑ (.)a ver chicas↓

YO: y el último es (.) las lenguas que les gustaría aprender↓ francés italiano y portugués↓

X: portugués (eh)?

(1)

por qué les gustaría aprender esas lenguas?

MAR: no sé

EMI: (inent)

ISA: por qué [no sabe:n? (.) por qué esas y por qué no ruso chino y japonés?]

EMI: [yo: (.) dije: (inent.)]

(.)

MAR: eh::: a mí me gustan (.) esas (.) ((risas))

(1)

ADRI: a ella le gusta todo

MAR: °no:: a mí no me gustan las otras°

LOREN: £le gusta:£

(.)

ISA: por una cuestión que viene de fami::lia:: (.) o:: por una cuestión el portugués de cercanía con brasi::l (.) por qué motivos esas sí y otras no?

EMI: a mí me gusta [(inent.)]

LOREN: [porque se quiere ir a brasil]

(2)

MAR: [(inent. 4s.) ]

YO: [cuál te gusta?]

ISA: loren (.) (qué tiene) ella↑ (.) rosalia?

(1)

((murmullo))

ISA: no la si ustedes hablan no la escucho

(1)

ADRI: que hable fuerte  
 LOREN: que hable fuerte qué tiene miedo↑  
 ISA: ((shhh))  
 ROS: me gusta la forma en que hablan  
 ISA: te gusta la forma en que hablan  
 X: ((adededede))  
 ISA: te parece lindo el idioma↓  
 (2)  
 CARO: yo pensé cuando era chiquitita↓  
 ISA: sí  
 ((murmullo 3s.))  
 ISA: shhh pensabas que todos hablaban↑  
 CARO: el mismo idioma  
 ((risas))  
 ISA: bueno [está bie]::n↑ (.) era tu pensamiento de chiquita::  
 YO: [está bien]  
 (1)  
 LOREN: ay qué chiquita  
 (1)  
 ISA: eh::: (3) bien  
 (1)  
 YO: y pasamos a la flor de los chicos  
 ADRI: ay:: yo no soy chico (inent.) £yo soy un hombre::£  
 YO: sos un hombre?  
 ((risas))  
 YO: rojo las lenguas que hablan (.) español latino inglés y guaraní  
 ADRI: (inent.)  
 (2)  
 YO: la verde que es las lenguas que entienden pero no hablan↓ ahí no pusieron ninguna  
 ADRI: no porque:::  
 YO: no no hay ninguna  
 LOREN: no porque el alber nomás  
 ISA: no hay  
 ADRI: [el alber] nomás habla el guaraní pero habla [(.) entien]de pero él habla  
 LOREN: [el alber]  
 ISA: [claro]  
 LOREN: y yo entiendo el castellano pero no hablo (guaraní)  
 ADRI: habla en castellano  
 YO: y el azul (.) las lenguas que pueden leer y entender español latino y guaraní  
 ADRI: sí [(.) él] sabe hablar guaraní  
 LOREN: [quién?]  
 (1)  
 LOREN: español lati↓no  
 ADRI: Y SÍ cuando a vos te escribe loren feo a vos te (.) te enojás  
 YO: y:::amaril:lo las lenguas que no hablan pero escucharon hablar alguna vez  
 ADRI: uh un montón (inent.)  
 YO: guaraní (.) inglés italiano chino portugués y ruso↓  
 (.) dónde escucharon estas lenguas?  
 LOREN: él  
 ALBER: ruso lo escuchó él

ADRI: si [porque él (.) él es] ruso  
YO: [dónde escuchaste ruso?]  
LOREN: (inent.)  
ADRI: (inent.)  
ISA: a ver (.) a por qué no lo dejan que explique él↑  
ADRI: bueno explicá fran dale  
FRAN: yo lo yo lo escuché por e: la mamá de mi tía  
YO: ah::: muy bien  
(1)  
habla ruso?  
(1)  
ISA: es rusa::↑ (.) nacida en rusia↑  
FRAN: no creo que habla en español  
ISA: ah::: mirá que bien  
YO: portugués dónde escucharon?  
(1)  
ADRI: ah cuando habló ronaldinho y habló::: (inent.)  
LOREN: y habló cuando habló:: [(inent.)]  
ADRI: [yo] entiendo algunas [palabras en] portugués  
YO: [en la tele]  
EMI: sí (.) en la tele habló una:: modelo rusa  
(2)  
ADRI: yo entiendo algunas palabras en ru [en:: ruso (2) poquitas]  
LOREN: [seño (.) sabés dónde escuché ruso↑]  
YO: dónde?  
LOREN: en la tele↓ viste los que pelean↑  
YO: sí::  
ADRI: ah en rusia rusia rusia ((imitando la pronunciación rusa))  
(3)  
YO: chi:no:↑  
ADRI: en el chino↑  
LOREN: [en el super↑]  
YO: [en el supermer]  
(2)  
YO: italiano↑  
ADRI: eh no sé él [(alber)]  
ALBER: [en las clases de italiano]  
LOREN: [en la clases de italiano]  
YO: [en las clases de italiano] muy bien  
ISA: vos belén (inent.) en el taller de italiano  
(inentendible 5 seg.)  
ADRI: señora↑  
(1)  
cuando habló andrea pirlo↑ (.) andrea pirlo↑  
ISA: se acuerdan↑ que yo me acuerdo para:: terminar el taller de italiano a fin de a:ño  
(2)  
hicieron para el acto de fin de año↑ (.) la canción de manuelita::↑ [(.)] la cantamos (.)  
en nuestro idioma↑  
MAR: [sí]  
pero es italiana también

ISA: eh la: (.) la practicarón en inglés con miss maría y la le y también la cantaron en italiano con la profe del taller↓ (.) fue como un trabajo de lengua de: para cerrar el año (.) para el acto de fin de año me acuerdo

LOREN: seño↑ pero no me acuerdo la letra bien

ADRI: manuelita había en pehuajó (pronunciación extraña, como bromeando)

(2)

pero un día (pronunciación extraña, como bromeando)

ISA: na me acordé de eso ahora me me acordé↓

(1)

fue hace como dos años

(ininteligible 10 seg.)

ISA: vos te vas enseguida

(2)

antes de navidad te vas para paraguay

(1)

YO: tenés familia allá?

ISA: sí

ALBER: mi abuela mi tío

(1)

de parte de mi papá mi mamá mi o:tra abuela

ISA: (inint.) la madre (.) allá

(2)

ALBER: mi prima mi primo

(2)

ami:gos [(1)] amigas

YO: [cla:ro]

(1)

YO: vos naciste allá o: acá en argentina?

ALBER: qué?

YO: naciste en paraguay o en argentina?

ALBER: en paraguay↑

(2)

YO: y viniste hace mucho acá?

(1)

ALBER: mmm a los cuatro

YO: ah hace bastante ya

ALBER: (ininteligible 2 seg.)

YO: claro

(3)

ALBER: em:::

(6)

conoci:dos↑

(2)

YO: conociste dos?

ISA: no conocidos que tiene allá

YO: ah conocidos

ISA: cla:ro

LOREN: qué?

YO: y sí

LOREN: que tienen dos qué?

(1)  
 ISA: bueno pero vas una vez por año se va todo el verano allá todas las vacaciones >o te quedás allá todo el verano<  
 LOREN: a dónde?  
 ISA: está bueno

(2)  
 LOREN: a dón[de seño?]  
 ALBER: [después casi siem-] (.) casi siempre me quedo a dormir ahí pero no puedo (.) (inent.) por todos lados  
 YO: [cla:ro]  
 ISA: [>y bueno<]  
 ALBER: encima salgo↑ me voy a: (.) solo↑ me voy a (inent.)  
 ISA: ya conocés

(2)  
 ALBER: (inent.) en todos lados↑  
 YO: (.) claro  
 ISA: bien  
 ALBER: aunque:: (.) (inent.) salir de la mañana de tu casa↓ (.) cada mañana↑ (.) me iba (inent.) mucho sol

(2)  
 YO: cla:ro  
 ISA: hace mucho más calor que acá en buenos aires↓

(1)  
 en asunción no↑ asunción vas  
 ALBER: no [(inent.)] en (.) villarrica  
 ISA: [no::↑]

(1)  
 ISA: ajá y cuánto es de asunción↓ muy lejos↑

(2)  
 varias horas de viaje↓

(1)  
 ALBER: (inent) yo (.) como::: llego a::

(1)  
 a: la::s: (.) doce de la noche (inent.)

(1)  
 ISA: es (.) una ciudad grande↑ no (.) un pueblo↓ chiquito un pueblo?  
 ALBER: un pueblo  
 ISA: un pueblo↓ (.) ah más lin::do (.) tranqui:::lo toda la gente debe dormir la sie::sta (debe dormir no? sobre todo) en vera::no  
 ALBER: se levantan bien temprano y ya están (.) están despiertos (.) bien temprano (inent.) pero (.) todos ya ellos están tomando ma::te están sentados ahí::

(1)  
 ISA: abajo de los arbolitos↓ en la sombra de los árboles  
 ALBER: sí a la tarde::: veo que en::: (inent.) para dormir (inet.) uno que estaba ahí (nomás) del árbol↑

(1)  
 que:::

(1)  
 se venden juguete:s (.) ropa de todo↓  
 ISA: un polirubro (.) tiene de todo un poco (.) el negocio (.) bien

(1)  
YO: en cuál estábamos? en: (.) [en el amarillo]  
ISA: [estas son las] estas son las chicas?  
YO: los chicos  
ISA: ah:: no terminamos todavía bien  
(1)  
[amarillo]  
YO: [eh:] naranja las lenguas que no hablan pero vieron escritas (.) chino↑  
(1)  
ADRI: eso lo pone él  
YO: qué pusieron abajo cichua↑  
ADRI: quichua  
YO: quichua  
ADRI: [él] (.) los santiagueños escriben cualquier cosa y vos no sabes lo que te ponen↓  
(.) algún día  
LOREN: [él]  
ADRI: pusieron algo feo  
(1)  
Y después me di cuenta  
YO: inglés:↑  
ADRI: él no sé él [lo]  
YO: [italia]no↓ dónde las vieron escritas? (.) el quichua dónde lo vieron escrito?  
LOREN: [(lo sabe él)]  
ADRI: [allá]  
(2)  
el santiagueño [tiene]  
LOREN: [allá] en [aantiago]  
YO: [ah: en san]tiago  
ADRI: sí el que es medio loquito  
(1)  
sí y grita a veces se pone a gritar↓  
YO: quién?  
ADRI: un (nene) (inent.)  
((ruido de sillas)) loren se cae con la silla porque estaba acostado sobre las dos patas traseras  
ADRI: jaja::: ¿yo sabía que te ibas a caer? ((jaja)) ((risas))  
ISA: loren:  
((ruido de la silla mientras la levanta))  
LOREN: (inent.)  
ALBER: el inglés se puede ver en todos lados  
YO: y sí  
ALBER: en los videojuegos↓ (.) en: los juegos (inent.)  
(1)  
en: (.) en los juegos que están en carteles↑  
(1)  
en:  
FRAN: en inglés?  
ALBER: [sí↑]  
YO: [en] inglés

FRAN: ah sí yo también  
ALBER: y también los que cuando comienza una película que:: (.) las letras están en inglés↑ (.) los carteles de las películas  
(2)  
YO: cla:ro el subtitulado  
(2)  
y por qué se puede ver en todos lados el inglés?  
ADRI: (.) y porque hablan [habla (inent.)]  
EMI: [(inent.)]  
ISA: [(inent.)]  
LOREN: [seño ahí (inent.)]  
ADRI: te acordás seño cuando:: usted va a buscar trabajo↑ (.) siempre le piden (.) qué idiomas sabe? usted sabe computación e inglés porque ahora estamos todos modernos (.) la mayoría de: las: computadoras vienen en inglés (.)  
ALBER: y también vienen las películas  
YO: las películas  
ALBER: las películas los juegos todos se:: (.) todos son en inglés  
YO: y por qué piensan que se pone todo en inglés las películas los [videojue:gos?]  
ISA: [chi::cas::↑]  
ADRI: porque los turistas (.) con si vos vas a trabajar de que: los turistas van a venir de (.) de de Inglaterra (inent.) en inglés (.) porque ellos hablan inglés (.)  
ALBER: encima vienen de otro país a  
(1)  
vienen de otro país y (inent.) lo traen acá a la argentina  
YO: cla::ro  
(2)  
ISA: ustedes qué opinan chicas::?  
ADRI: están hablando de otra cosa  
LOREN: están hablando de otra cosa seño  
ISA: qué opinan?  
(1)  
LOREN: no ves no saben nada están hablando de otra cosa  
ADRI: ponele un uno a todas  
(1)  
ISA: por qué le el inglés es el idioma que acá los chicos están diciendo que:: (.) es el que más se escucha↑ el que más se ve escri:to↑  
ADRI: mirá ahí ahí vemos (inent.) en inglés  
MAR: porque se ve mucho en la tele  
(1)  
ISA: por[que se ve] mucho en la tele↑  
LOREN: [seño mirá]  
MAR: [sí]  
ADRI: [(inent.)] en inglés  
ISA: en todos los canales? en todos los hora:rios?  
EMI: no:::  
LOREN: seño (inent.) en inglés (.) Facebook mirá ahí dice  
YO: cla::ro  
(1)  
ALBER: también:: con con información a vece::s (.) te dice en español a veces y abajo está escrita en inglés o en otro idioma

ISA: aja  
(2)  
ADRI: igual es mejor porque a veces vos (inent.) y bueno↑ (inent.) que te gusta que diga (inent.)  
ALBER: y también los [canale:s]  
ADRI: [computación]  
(2)  
ALBER: y también los canales: (inent.) de otro país (inent.) los tr (.) los traducen acá y acá los: (.) traducen  
ISA: ajá (.) vos decís que:  
(1)  
claro que:: los (.) los canales de acá pasan muchos progra:mas↑ (.) que son de estados unidos  
ALBER: [(inent.)] (ahí hablan latino)  
ADRI: [o las películas↑]  
ISA: están traducidos  
YO: >están traducidos<  
(2)  
ISA: ajá  
(1)  
ADRI: como en las pelícu[las]  
ISA: [por]que también cuando ponés el cable↑ por ejemplo::↑ está no sé la ra::i↑ que es el canal un canal de ita:lia↑ (.) en el setenta y pico en los últimos canales de ca:ble↑  
(2)  
Eh::  
ALBER: ah y también  
ISA: televisión españo:la:  
ALBER: también hay una:: [(inent.)]  
ISA: [por ejemplo↑] (.) se puede escuchar otros idiomas hablar por la tele también  
ALBER: también hay una novela que se::: (.) se transmite:::  
(2)  
en (.) méxico  
ISA: exac[tamente↓ (.) el famoso] canal de las estrellas↓ tiene una estre:lla↑ (.) que es un canal  
ALBER: [la rosa guadalupe hay uno]  
ISA: mexicano↑ (.) y la mayoría de las (.) de las del de los programas del día son novelas mexicanas↓ [(.) y hay] muchas palabras que yo no entien↑do↓ aunque también↑ (.) estamos  
ALBER: [en la rosa de guada-]  
ISA: hablando de la misma lengua si nos ponemos a pensar↓ [(.) este espa]ñol latino que dice:: (.)  
ADRI: [sí porque viene de américa del sur]  
que decían ustedes↓ (.) sin embargo hay muchas lenguas que no entiendo↓  
EMI: qué es español latino?  
ADRI: español latino↑ [(lo que hablamos)]  
LOREN: [españo::l↓]  
ALBER: lo que estamos hablando↓

FRAN: español  
 ADRI: lo que se habla en américa↓ (.) bueno a (.) español de acá  
 ALBER: para eso se le dice  
 ADRI: [latinoamericano]  
 EMI: [ah el español:l] es↓  
 (2)  
 ADRI: de américa para: (.) para el sur↑ (.) es todo de (.) de américa se habla el español  
 la[ti:no]  
 ISA:  
 [en rea]lidad es castellano [no↑ (.)] o es español↓ no es español↓ (.)  
 LOREN: [américa lati:na]  
 YO: claro el tema es que el: la lengua que nosotros hablamos acá es castellano porque  
 los que vinieron e: eran [de castilla] y además porque: en realidad el español: (.) es el:  
 (.) el que triunfó: es  
 ISA: [de casti:lla]  
 YO: el de castilla (.) m: eh: [había otras lenguas en España] (inent.) ni el catalán ni el  
 valbercia:no ni  
 ISA: [es el que dominó (.) claro]  
 YO: el andaluz (inent.) por eso le decimos el castellano  
 (3)  
 ALBER: seño↑  
 (2)  
 hay una novela que yo a veces veo con mi prima↑  
 ISA: eh:: a ver (.) chica::s↑  
 (1)  
 la:uti:↑  
 (1)  
 no te querés sentar↓ No te querés sentar? (.) poné la silla ahí↑  
 LOREN: bueno↑  
 ISA: dale↑  
 ALBER: hay una novela de:  
 ISA: adri↑ sí alber  
 ALBER: (inent.) ((ruido de sillas))  
 ISA: no eh:::  
 (3)  
 ADRI: se va a sentar ahí  
 (1)  
 ISA: yo le dije que se ponga la silla ahí el problema es que estás haciendo tanto ruido  
 que no lo puedo escuchar a alber  
 (2)  
 ALBER: em::: hay otra (novela que es) la otra guadalupe y la otra es el:: (.) dicho  
 (2)  
 ISA: cómo alber↑  
 ALBER: el dicho  
 (1)  
 ISA: el dicho de [qué:↑]  
 ALBER: [como dice] el dicho  
 EMI: está re buena  
 YO: son novelas [creo]  
 ALBER: [a mí] me gusta [esa novela]

EMI: [son novelas↑]  
ADRI: ah: una::  
ISA: ah:: estábamos hablando de las novelas↓ (.) mexicanas sí  
LOREN: una banda de dichos seño↓ hay una banda de dichos  
ISA: sí?  
ADRI: [(inent.)]  
LOREN: [(inent.)]  
ISA: nunca miré una novela mexicana no sé de::  
[(1)] yo no soy muy novelera miro una [(inent.)]  
ALBER: [yo lo veo]  
LOREN: [seño viste↑ la señora de] [(inent.)] malo  
dijo:↑ (.) no  
ADRI: [seño↑]  
LOREN: hay que decir que el burro es negro si no se ven los pelos  
(1)  
ISA: u (.) utiliza muchos refra:nes muchos dichos decís vos↑  
EMI: sí:  
ALBER:  
ISA: ajá  
ALBER: yo: no::↑  
(2)  
llegué a esa novela a través de:: (.) ya en la casa e: en paraguay↑ (.) en la casa de un  
amigo↑ y también acá en youtube  
ISA: ajá (.) la misma novela la↑ (.) la mexicana↑(.) pero en diferentes idiomas porque si  
estás en paraguay qué la escuchás en guata o sea en guaraní↓  
(1)  
ALBER: no↑ (.) es más o menos como acá en español↓  
ISA: igual? (.) ah↑  
[(1)] vos] mirás las novelas de fatmagul↑  
ADRI: [yo veo (inent.)]  
(1)  
ISA: son: (.) las nuevas novelas que se [están poniendo] de moda acá en la argentina  
que son↑ (.)  
LOREN: [seño eh la la]  
ISA: de dónde son↑  
CARO: de:: [(.)] turquía  
ADRI: [egipto]  
EMI: [de::]  
ISA: Egipto?  
CARO: de [tur] quía:  
EMI: [no]  
MAR: [no::↑]  
EMI: eso (.)  
CARO: [de Turquía]  
YO: [turquía]  
ISA: y qué idioma se habla [en Tur]quía?  
LOREN: [seño↑]  
ADRI: turqui leño↑  
CARO: turquisien  
ISA: y qué idioma se habla en Turquía?

ADRI: turquileño↑  
 ALBER: ya lo dijo  
 ISA: qué len:gua:↓  
 (1)  
 ALBER: lo dijo ella el turqués (.) ya lo dijo  
 ISA: turqués:↑  
 ADRI: turquesa  
 ISA: turquesa↑ (.) el color turquesa [(inent.)]  
 ADRI: [seño↑ seño↑ vos ves↑ vos ves la:] el la novela↑ (.) el de caníbalbers↑  
 (2)  
 ISA: es la única novela que miro↓  
 [(1) yo miro [una:↑] (.) sola novela:↓ (.) hasta que no termi:ne:]  
 ADRI: [está re: bueno: viste que murió (inent.)]  
 LOREN: [seño↑ el de caníbalbers (inent.)] porque ese fatmagul (inent.)  
 EMI: qué↑  
 ISA: y miro (.) o:tros programas de ficción que los miro desde internet↓ [la tv pública]  
 ADRI: [vos ves seño↑] (.)  
 viste que se murió (inent.)  
 ISA: ¡qué bue:no!  
 [(2) anoche terminé de [mirar (inent.) pero:]  
 ADRI: [viste seño↑]  
 LOREN: [seño↑ (.) las mil] y una noches es más feo también  
 (1)  
 ISA: también es de turquía  
 LOREN: sí es más feo  
 YO: >ah las mil y [una no:ches<]  
 ISA: [vuelvo a repetir] alguien sabe qué: (.) qué lengua se habla en turquía:↑  
 ADRI: inglés  
 FRAN: (inent.)  
 (1)  
 CARO: eh::↑  
 (1)  
 FRAN: [(cuando vino la (inent.))]  
 ISA: [cuál es↑ (.) la] lengua oficial de Turquía::↑  
 ADRI: no (.) el inglés  
 EMI: £turqués£ ((risas))  
 ISA: turqués↓ (.) no↓  
 ADRI: el inglés  
 ISA: ni turqués ni turquesa::  
 ADRI: el inglés↑  
 MAR: seño↑ el portugués↓ (.)  
 ISA: portugués en turquía↑  
 ALBER: suena igual pero no  
 (1)  
 ISA: [suena igual:↑] (.) si↑  
 ADRI: [el inglés]  
 ALBER: suena igual pero::  
 ISA: igual está traducida la novela:

LOREN: ah seño (.) [en Turquía] es ruso  
ISA: [cla:ro:]  
ADRI: (inent.) las mil y una noches en el que fue a bailar a [lo de (.)] Tinelli el otro día  
LOREN: [seño↑]  
EMI: en tinelli:  
LOREN: en turquía es ruso  
EMI: esta[ba:: (.)] alí kemalur  
ISA: [ru::so↑]  
LOREN: [(palberke madur)]  
MAR: [>quíe:n?<]  
LOREN: alike malke  
((risas))  
EMI: estaba en Tinelli  
ISA: (el:) turco  
LOREN: eh:↑  
ISA: se complicaron solos (.) tur:co  
[(2)]  
Av: [ah::]  
LOREN: ah es [lo mismo seño]  
ISA: [es la len:gua↓] (.) no↓ no es lo mismo↑ turqué:s que turque:sa:↓ no no es lo mismo↓  
(2)  
para nada:↓ (.) es parecido (.) bueno a ver ((aplaude)) quiero seguir escuchando acá qué escribieron↑  
YO: y la última es las lenguas que les gustaría aprender  
ADRI: sí yo me lo acuerdo de memoria mirá gua:ra:ní (.) loren di:jo (.) portugués (.) él dijo ru:so eh:: qui:chua este: no sé qué dijo el alber no dijo nada porque el alber se fue (inent.)  
(1)  
ISA: ah:: [(inent.)]  
YO: [y falta] (.) inglés y chino  
ADRI: ah él dijo chino (.) y él dijo el guaraní  
YO: por qué les gustaría aprender eh: guaraní quién no sabe hablar guaraní↑  
FRAN: yo  
ADRI: yo porque: (inent.) cuando te putean no sabés lo que te dicen  
LOREN: sí yo también  
EMI: (inent.)  
ISA: (lo que pasa) que no sabés si [te está insultando] porque si lo sabés  
LOREN: [él me dijo una mala palabra]  
YO: y cómo sabés qué es una mala palabra↑  
ISA. cla::ro  
LOREN: porque ten porque ten(inent.) lo sabía pero ahora no me acuerdo qué era  
(1)  
yo lo sabía qué era  
ADRI: [sí::]  
ISA: [te] vas a caer te vas a romper ((mientras golpea con un papel sobre la mesa)) la cabeza contra la pared  
YO: qui:chua↑ por qué quieren aprender quichua?  
ADRI: para saber lo que dice el santiagueño loco  
YO: vos sos de santiago?

ADRI: no:  
 LOREN: no:  
 YO: viajás?  
 LOREN: de tucumán  
 ADRI: de Tucumán  
 YO: de tucumán↓  
 ADRI: sí (inent.)  
 ISA: (inent.) dice que tiene familia y se va todo el verano también [(inent.)] (todas las) vacaciones  
 YO: [ah:::]  
 ADRI: (viene el loco) y te grita cosas (y si vos) pasás te gri:ta  
 LOREN: cómo era [la otra palabra?]  
 YO: [quién (.) quién es] el loco?  
 ADRI: no sé cómo se llama (.) no sé el nombre  
 YO: uno qué pasa por acá?  
 ADRI: no: (.) (inent.)  
 YO: ah: por donde vos vivís↓  
 (1)  
 ADRI: acá (.) en Maipú vivo  
 ISA: >bien<  
 (1)  
 es un vecino del barrio  
 ADRI: sí::↓  
 ISA: que le dice (inent.) (roberto)  
 (2)  
 YO: ah:: y pa:sa claro (.) >y no le entiende<  
 ISA: claro  
 (1)  
 YO: inglés quién quiere aprender?  
 ADRI: yo no: (.) yo él  
 FRAN: yo quiero aprender  
 YO: por qué quieren aprender inglés?  
 FRAN: [no entiendo lo que] dice el juego  
 ADRI: [sí quiero aprender]  
 ISA: sh:::  
 YO: porque para aprende:r (.) para poder usar los juegos  
 FRAN: y las películas (qué dicen) en inglés  
 YO: y las películas  
 (4)  
 Chi:no:↑  
 ALBER: (inent.) para ir (inent.) que halan en inglés  
 YO: cómo?  
 ALBER: para ir a los países [que hablan en inglés]  
 YO: [para ir a para viajar] a los países que hablan inglés para (.) [poder conocer]  
 ALBER: [y también ruso]  
 YO: y también ruso↓  
 ADRI: [él lo (inent.)]

LOREN: [(pero no le decimos)]  
(2)  
YO: y portugués? Para qué quieren aprender portugués y:↓  
(2)  
ISA: lo:re::n↓ (.) está preguntando algo la profesora  
YO: por qué querés aprender portugués?  
ADRI: y porque cuando cuando fui a Brasil no entendía lo que decía  
YO: no entendías  
(1)  
Para conocer otros países es bueno (.) conocer otras lenguas (.) para poder viajar  
ISA: ah qué lin:do  
(1)  
YO: qué hora es? la (inent.)  
ISA: sí  
(1)  
Y cuarenta y siete sí a las diez toca  
YO: ah  
(3)  
Porque unas pre  
(1)  
>unas preguntas podemos hacer (inent.)<  
ISA: querés que las escriba?  
YO: qué las escriban no?  
[...]  
ISA: (inent.) llevar↑  
YO: cla:ro porque así las responden (.) porque cuando la escriben viste (inent.)  
[...]  
YO. chicos copien estas preguntas↑ (.) que: es lo último que hacemos↑ (.) para: que:::  
las responden y si no las terminan para hoy las vemos el viernes que viene↓  
ISA: que las traigan hechas  
YO: que las traigan hechas  
ISA: bien (.) me pueden es podemos escuchar↑ (.) emi::  
(1)  
lorenzo:↑ (.) me estoy empezando a enojar e↓  
LOREN: qué? estoy copiando↑  
(1)  
ISA: qué estás copiando:↑  
LOREN: algo que: él me está diciendo en guaraní cure  
ADRI: curepis?  
(2)  
ISA: estás armando un diccionario:↑  
LOREN: sí  
ISA: guaraní español↑  
(1)  
LOREN: no::  
ISA: español guaraní↑  
YO: y qué palabras querés aprender↑  
ADRI: a ver (imitá)  
(2)  
ALBER: insultos

YO: insultos↑ quiere aprender  
(1)  
LOREN: sí así cuando (inert.)  
(cotinúan conversando entre ellos inert. 10 seg.)  
ISA: e:: (.) les pido un favor↓ (.) es en equipo↑ o individual↓  
ADRI: qué cosa?  
YO: lo pueden hacer de a dos  
ADRI: no: de a uno  
ISA: bue (.) de a dos: (.) me escucha:n  
(1)  
en una hoja apar:te  
(2)  
Dentro de la carpeta de prácticas del lenguaje:↑ (.) si quieren pueden↑ me pueden  
escuchar↑ (.) si quieren pueden usar la última hoja de prácticas del lenguaje (.) no la  
saquen de la carpeta porque después se pier:de (.) si? antes de la próxima carátula o el  
separador de la materia que sigue  
(1)  
Si?  
(2)  
ISA: bien (.) pongan la fecha de hoy hoy es catorce de agosto catorce del ocho↑  
(3)  
FRAN: seño hoy es (.) (inert.)  
ISA: catorce  
(1)  
FRAN: no era trece↑  
ADRI: se:ño::↑ viste que chocó coso↑  
(2)  
viste↑  
ISA: quién↑  
ADRI: (inert.) que chocó (inert.)  
ISA: el cantante de: (.) tan biónica↑  
ADRI: sí (el chan) cómo era↑  
ISA: a::: pero fue eso fue la semana pasa::da:↓ a::  
ADRI: sí viste que chocó  
ISA: el día del partido de river fue↓  
ADRI: sí chocó  
ISA: sí  
(4)  
ADRI: chocó con (inert.)  
(1)  
ISA: sí (.) falta el otro sobrecito  
(2)  
ADRI: ellas la tienen  
ISA. chicas: (.) el otro sobrecito de la profe (inert.)  
(...)  
ISA: e:: me escuchan↑ en cinco minutos toca el timbre del único recreo que tenemos  
(.)  
Necesito: que esté copiado y que lo traigan  
FRAN: qué cosa seño↑  
(3)

Lauti le sigue pidiendo a Alber que le diga otra palabra  
ISA: alber::  
(4)  
En cinco minutos toca el timbre del [recreo] y la otra hora después del recreo tienen con la seño  
ADRI: [seño]  
ISA: claudia:  
ADRI: cómo sería qué son las lenguas  
(4) (yo estoy copiando las preguntas en el pizarrón)  
YO: cómo↑  
ADRI: qué son las lenguas?  
YO: qué creen que son las lenguas? Qué es que se qué es una lengua?  
ADRI: esta  
EMI: la española  
(2)  
YO: y lo los (inent.)  
(1)  
ADRI: un órgano  
EMI: un órgano  
YO: también  
Lauti y Alber siguen hablando del guaraní, Alber le enseña palabras a Lauti  
ISA: discúlpame (.) sacá esto↑  
(1)  
Poné la carpeta acá  
(1)  
Ponete de frente al pizarrón↑  
(2)  
Y póngase a trabajar (.) un petiso orejudo qué lindo  
(5)  
Resultó interesante la historia esa e: (.) de quién había si:do  
(3)  
Esto de [(inent.)] el fin del mun:do  
ADRI: [loren no quiere] que diga petiso orejudo quiere que diga alto orejudo porque dice que él no es petiso  
ISA: no no no no no no lo podemos comparar fue un asesino de niños no por favor↑  
(...) ustedes investigaron (.) se fijaron quién es lo dibu los que quisieron lo dibuja:ron  
(.) no no hagamos una comparación así  
(3)  
ADRI: loren la loren rompecorazones a:  
ISA: a eso es otra cosa  
ADRI: a:: loren rompecorazones  
ISA: última hoja dentro de la carpeta de prácticas del lenguaje antes de la carátula que del separador que sigue  
ADRI: sí mirá  
ISA: [no es la última hoja tenés más]  
LOREN: [seño: (.) por qué] no lo dijiste antes↑  
ADRI: sí porque  
ISA: lo dije el problema es que vos no para:ste: de utilizar tu lengua desde que llegaste (.) y no me escuchaste  
LOREN: no mi lengua no la del guaraní

ISA: lo dije porque mar lo está haciendo↑ (.) sí? abrió la última página  
LOREN: yo la abrí estaba [(inent.)]  
ADRI: [yo ya] lo hice mirá seño mirá en la última hoja la última hoja  
ISA: bue  
ADRI: mirá ya lo moví de lugar  
ISA: última hoja para que no se pierda no se mezcle con la carpeta nuestra [no (inent.)]  
EMI: [yo voy] a  
hacer una carátula  
ISA: es para el viernes que viene↓ y qué le vas a poner a la carátula↑  
(4)  
ADRI: la foto de ella (lo dice sonriendo)  
(2)  
EMI: Cecilia  
YO: ((risas))  
EMI: vos te llamás Cecilia no↑  
YO: mi nombre en la carátula↑  
(1)  
EMI: >sí:<  
MAR: ((risas))  
(3)  
ALBER: es una clase de investigación para un: le podés escribir  
(1)  
en[::]  
EMI: [o] le pongo lengua  
(1)  
YO: la [primera: dice qué creen] que son las lenguas↑ sí? las que ustedes-qué creen que  
es una  
ISA: [las lenguas↑ (.) profe cecilia↑]  
YO: lengua↓ [cómo] la definirían si tuvieran que armar una definición de en el  
diccionario cómo la  
EMI: [una:::]  
YO: qué pondrían ustedes qué es una lengua↑  
(1)  
Lo que- us[tedes] crean eh↑  
EMI: [(en dónde?)]  
(1)  
ISA: lo que ustedes pien::san  
YO: claro (.) con [sus palabras]  
ALBER: [la investigación] [de:: la] escuela las investigaciones  
MAR: [que es:]  
ALBER: [(1)] le podés poner para:  
LOREN: [NO]  
(1)  
YO: la segunda dice cómo creen que se aprenden [las lenguas↓]  
LOREN: [tipo dice] de idioma que se comu  
que se comuni[ca la gente↑]  
YO: [cómo creen] que se aprenden las distintas lenguas  
(2)

La tercera qué personas que ustedes conocen hablan lenguas diferentes↓ (.) cómo se llaman estas lenguas↑ puede ser desde el vecino que pasan insultando hasta un tío abue:lo: el quiosquero: la mae:stra (.) las que ustedes co[nozcan]

ADRI: [seño] (me duele [el oído (.) me duele] el oído

LOREN: [las lenguas son un tipo de comunicaciones]

ISA: piensen en: el [ba::rrio: en la escue:la: en el clu:b] en los ámbitos en donde ustedes se

LOREN: [las lenguas son un tipo de comunicaciones]

ADRI: [seño]

ISA: manejan en los lu[gares no↑ en lo cotidiano en lo de todos] los días

ADRI: [me duele el oído (1) me duele el oído]

YO: sí

ADRI: me duele el oído seño (.) un poqui:to

ISA: >bueno<

YO: la cuatro qué [lenguas les parecen las más importan]tes↓ (.) de aprender de saber de hablar y

ISA: [>(inent.) ya se te va a pasar<]

YO: por qué↑ (.) sí?Cuál es el motivo por el que les parecen más importantes esas lenguas

(1)

la cin:co

EMI: (qué chistoso) (inent.)

LOREN: se:ño el castellano parece fácil pero tiene millones de palabras

(1)

YO: tiene millones de palabras

(1)

vos aprendiste castellano de grande?

LOREN: eh::

YO: aprendiste castellano de grande?

LOREN: qué es grande?

(2)

YO: de: cuando ya (.) sabías otra lengua antes del castellano o aprendiste directamente castellano?

LOREN: aprendí directamente

(2) ((ruido de sillas en el piso))

YO: la cinco conocen algún país en donde (.) en donde se hable una [lengua e-]

LOREN: [seño sabés qué::

idio:ma antes del castellano?

YO: cuál?

LOREN: el de bebé

(1)

hacía gu gu ga ((imitando pronunciación de bebé))

((risas))

YO: pero eso es un medio de comunicación pero no es una len:gua↓ [(.)] pero es ve los bebés se

ISA: [claro]

YO: comunican: (.) con [el llan:to:↑ (.)] con:

EMI: [a mí me retan]

(1)

YO: con: (.) los gri:tos (.) con los sonidos que hacen pero que no son len: no: no son palabras↓

ISA: les entendemos perfectamente lo que quie:ren lo que les pa:sa

(1)

Sin hablar

EMI: vos le decís foto a mi primita y hace ((sonrisa)) así hace

YO: ¿posaf

ISA: claro (.)

¿LOREN?: em le falta hacer la trompita

((murmullo))

ADRI: mi pri:ma mi prima no (inent.) que di:ga (inent.)

ISA: y ella ya sabe qué quiere hacer sin hablar nuestra lengua todavía (.) es bebé (.) es chiquita↑

EMI: tiene un año

ISA: tiene un año (.) y ya sabe lo que es una foto

ALBER: [(inent.)

(2)

Por lo menos sabe

(1)

lo que tiene que hacer

ADRI: seño isabella

ISA: qué

ADRI: mi prima↑ (.) la que tiene dos años↑ ya le enseñaron que diga vamos con los pibes (inent.) y vamos a tomar vino

(1)

con los pibes sí vino no ¿dicef

ALBER: ((continúa la conversación con el compañero)) también cuando si hablan así (inent.)

EMI: si vos le mostrás el celular hace así (inent.) foto

ALBER: [sí y también cuando son bebés a veces (inent.)]

YO: cla:ro

(2)

Eh::: la cinco

(2)

No (.) conocen algún↑ no la cinco no la conocen algún: paí:s↑ (.) en donde se habla una lengua diferente a la que ustedes [hablan↑]

ADRI: [sí sí] estados unidos

YO: cuál es? [(.) sí?] y ponen el país y la lengua↓

ADRI: [estados unidos↓]

(1)

ADRI: ah ((inent. [Gritando]))

YO: [y la última] (.) cuántas lenguas ustedes creen que se hablan en el mundo↓ (.) en todo el mundo

ALBER: millones de millo[nes]

YO: [y en] la argentina cuántas se hablan↑

ADRI: (dichoto)

(1)

YO: en (.) en nuestra ciudad↑ en san martín↑

LOREN: dieciocho seño es

YO: y en nuestra familia↓ sí↑ cuántas creen que se hablan en el mundo↑ en la argentina  
cuántas creen que se hablan↓  
ALBER: una banda porque:  
MAR: una banda no [es] argentina  
LOREN: [no]  
EMI y MAR: ((risas))  
ALBER: y no no sé cuánto ustedes  
YO: cuáles se hablan en argentina↑ que ustedes↓ (.) >sepan↓<  
(1)  
ADRI: el guaraní [argentino↑]  
LOREN: [castellano](.) castellano  
YO: castella:no el [guaraní argentino]  
LOREN: [el guaraní por misio]nes  
ADRI: [no sí (.)] el guaraní argentino  
YO: [guaraní por misiones]  
LOREN: [(es de)] misiones (.) >guaraní argentino<  
ADRI: es diferente el guaraní de misiones que el guaraní (.) paraguay  
LOREN: en santia:go lo que (.) cómo era↑ quichua↓  
ADRI: quichua  
YO: quichua:↓ (.) muy [bien]  
ADRI: [se me] aflojó un diente  
EMI: portugués  
YO: portugués↑ dónde se habla↑  
ADRI: no:: para eso en Brasil no en [argentina]  
EMI: [eso en brasil]  
YO: y en argentina↑  
EMI: ah (.) yo pensé que (inent.)  
YO: también en el mundo eh (.) cuántas creen cuántas lenguas creen que se hablan en el mundo?  
ADRI: dieciocho  
(1)  
LOREN: no no sé treinta  
ALBER: millones  
LOREN: no millones no  
ALBER: también contando los idiomas que se dejaron de hablar↑  
ADRI: ah bueno↑ pero  
YO: hay lenguas que se perdieron↓ [(.)] que ya no se hablan  
ALBER: y también [tienen] [y]  
EMI: [lo del] cuento  
ALBER: [también]  
YO: [lo que] vimos en el cuento  
MAR: las comieron en [(inent.)]  
ALBER: [que no] se hablan (palabras) [que las siguen hablando↓]  
(.) algunos↓  
EMI: [(inent.)]  
YO: sólo pero (.) pocos habitantes pocos hablantes mejor dicho tienen↓  
(1)  
fueron perdiendo:: (.) hablantes  
LOREN: millones seño↑  
ISA: vos fuiste [el que] había preguntado por el latín [la ]otra vez [no↑]

YO: [miles]  
LOREN: [eh↑]  
YO: [miles]  
(1)  
mi[llones]  
ISA: [latín] (.) él era la persona que me había preguntado del latín [que ha]blábamos  
esto de (.)  
ALBER: [latín↑]  
ISA: y de:: las lenguas mue[r:tas]  
YO: [muer:]tas (.) claro  
LOREN: seño cuántos países hay (inent.)  
ISA: sí me parece que fue alber el que me pre:guntó [del la]tín↓  
LOREN: [seño↑]  
YO: por qué se llama lengua muerta↑  
ADRI: porque se murieron las lenguas  
YO: y cuándo se muere una lengua?  
ADRI: cuando los ancestros no la hablan más  
YO: cuándo?  
ADRI: cuando no la hablan más  
YO: cuando no la hablan más muy bien  
ALBER: cuando se van pasando los años y los años y los años y  
LOREN: y se mete (inent.)  
YO: y [se deja de hablar]  
ADRI: [como con los indios] (.) cuando vino colón les enseñó la lengua de ellos↓  
(inent.)  
YO: y no y no siguieron hablando sus lenguas↑  
ADRI: y no sé capaz que no  
YO: capaz que no↑  
ADRI: [no sabemos] en qué lenguas hablaban los indios  
LOREN: [seño (inent.)]  
YO: no?  
ADRI: y no  
YO: y qué qué lenguas hablan en el no:rte: (.) el quichua↑  
(2)  
ADRI: y no sé si se [hablaba  
YO: [se hablaba] antes de que llegara:: (.) [colón]  
ADRI: [colón↑]  
(1)  
capaz↓  
ISA: sí:: cla:ro  
(1)  
Las lenguas de los pueblos originarios↓ [de los] habitantes de los americanos↑  
ALBER: [loren] loren  
acordate de  
ADRI: como caramelo  
ALBER: en::  
(1)  
ISA: cómo caramelo?  
ADRI: cuando vino caramelo↑  
(2)

El indio↓  
ISA: Carmelo  
((risas))  
Claro caramelo cómo caramelo digo↑ yo estaba pensando en los dos caramelos que me regalaste↓  
(1) ((risas))  
Carmelo cuando vino Carmelo (.) [Carmelo] es un señor::↑ (.) que nació en una localidad de  
MAR?: [£caramelo£]  
ISA: Boli:via↑ (.) y que tiene una cátedra (.) en la universidad de la matanza↑  
YO: ah mirá  
ISA: vino hace varios años↓  
(1)  
Que tiene que ver también con esto de: con la lengua↓ (.) autóctona::↓  
(1)  
del norte y de Bolivia↓ (.) pero no era aymará (.) no me puedo acordar (.) [(inent.) otro nombre] (.)  
ADRI: [dónde? (inent.)]  
ISA: era una comunidad muy pequeña↓ y lo que estaba tratando de hacer era justamente salvar la lengua↓  
ALBER: seño!  
ISA: un proyecto muy interesante↓ (.) él nos vino a dar una charla:: para todos muy amena no↑ en: para el 12 de octubre↓ (.) carne:lo:  
(1)  
es profesor de la universidad↑ Carmelo↓  
(1) ((suena el timbre del recreo))  
Así Carmelo es cano::so pelo [la::rgo] es muy >indio viste a mí me llamó mucho la atención cómo  
LOREN: [recre::o::]  
ISA: (inent.) trabajando en la universidad  
(2)  
este::< hace varios años sí mirá adri cómo se acordó: (.) yo tengo las fotos guardadas de él  
(3)  
Googlealo por ahí: no sé te sirve para [tu trabajo] a ver  
YO: [lo voy a buscar]  
ISA: >no me puedo acordar< no me parece que había dicho que era de la universidad de la mata:nza: era:  
(1)  
Eh::  
(1)  
ADRI: sí era de una universidad  
ISA: sí era (.) era profesor de era profesor de la universidad supongo que seguirá siendo no? (.) y no era un hombre muy grande↓ [(.) era] un hombre grande pero no:: [(.) no tan grande]  
ADRI: [seño!] [seño capaz que] era es el de lomas de Zamora  
(2)  
ISA: sí yo tengo la:: (.) sí puede ser también que sea de zona sur no me puedo acordar↓ terminan de copiar y después salbern porque::

(1)  
 ALBER: una:  
 ISA: sí alber  
 ALBER: la lengua guaraní no sé qué pasa es como si fuera un metal que se va:  
 oxidando (.) se va: pudrien:do como el metal y:: (.) si no se usa se destruye  
 LOREN: no se usa más  
 ALBER: ya no se usa más  
 (1)  
 ISA: ajá↑  
 YO: y cómo se pero por qué se pudre?  
 ISA: claro  
 YO: vos pen  
 ALBER: por lo oxidado  
 (1)  
 YO: y la lengua cómo se pudriría?  
 (2)  
 ALBER: con las [(inent.)] cada vez hablando (.) menos menos [menos]  
 EMI: [con el tiempo]  
 YO: [ah:: cada] vez hablando  
 menos↑  
 ALBER: y hablando otro idio:ma  
 YO: [y cambiándola por otra]  
 ADRI: [(inen.)] computadora imagínate (inent.) en la computadora:  
 ALBER: (inent.) tiene una lengua que hablan millones de personas (inent.) menos  
 personas háblanla  
 YO: y si::  
 ALBER: antes era un millón  
 ISA: cada vez menos gente habla esa len:gua y vos decís que eso hace: (.) que en un  
 momento esa lengua no exista más  
 ADRI: igual seño vos sabés cuál lengua son de otro país por el acento que habla  
 ISA: cómo se enseña la lengua?  
 ADRI: y (.) vos le a tu hijo desde chiqui:to:  
 ISA: desde chiquito:: (.) y [quién te enseñó a vos] a hablar↑  
 ADRI: [(a mí me enseñó) desde chiquito]  
 ALBER: yo↑ a hablar↑  
 ISA: sí::  
 (54:30)

## CLASE 5 – 04/09/2015

ISA: no tiene pileta de natación↓ además↑ (.) perdón↓ estamos en invierno todavía no es  
 época↓ no es que [(inent.)]  
 ADRI: [porque a veces] hace calor viste? y:  
 ISA: ojalá nos toquen lindos↑ ojalá nos toque un día así! (.) como hoy ven? que es  
 [cálido↓ sumamente precioso]  
 EMI: [y nos tiramos bombitas!]  
 LOREN: sabés que [(inent.)]  
 CARO: [ajaja]

ADRI: pum!  
(2)  
ISA: (inent.) la carpeta↓  
(2)  
YO: listo? borro?  
ADRI: no: seño!  
LOREN: [no!]  
EMI: [a mí] me falta la 3  
CLAU: yo sí seño  
LOREN: tenés lapicera que me falta (la mía) por favor?  
EMI: le voy a decir [a pablo]  
ISA: [ay dios::]  
(...)  
ADRI: ay me falta la cuatro!  
(4)  
ADRI: [seño]  
YO: [de la] cuatro a es↑ les cambié el número↓ (.) si las habías copiado al principio↑  
CLAU: yo ya terminé!  
YO: las remuneraré↓  
EMI: (seguí)  
YO: sí  
(4)  
MAR: listo se  
(3)  
ADRI: ya está↓ las copié todas↓  
YO: listo↓ (.) entonces↑ cómo se llaman tus padres? ((escribo en el pizarrón))  
(1)  
YO: habíamos estado preguntando por una rama más atras↓ (.) le podemos preguntar también de dónde eran↓ de dan de dónde nacieron↓  
(1)  
CLAU: quién?  
YO: si? los pa:dres↓ (.) de la persona que↓ (.) si le p a q↑ vos vas a entrevistar a tu papá?  
(2)  
YO: a (.) los (.) tus a[buelos↓ de dónde] eran? (.) si:?  
ADRI: [y vos a quién?]  
CLAU: tu papá de dónde era (puede ser)  
YO: puede ser de otro lugar diferente al de tu [papá!]  
ADRI: [y vos?] de dónde↑ y vo:s?  
(2)  
CLAU: ah bueno↓ le voy a decir↓ (.) °a quién vas a entrevistar vos?°  
YO: yo no voy a entrevistar a nadie!  
ADRI: sí! (inent.)  
YO: quieren que entreviste a alguien?  
CLAU: SÍ!  
YO: bueno↓ yo voy a entrevistar↓ puedo entrevistar a:·  
EMI: a mí a mí a mí (.) &a mí& ejeje  
(1)  
YO: a mi papá↓  
(1)

YO: o a mi mamá↓ (.) mis abuelos ya [no te-]  
 CLAU: [cuántos] años tenés seño?  
 YO: ya no tengo abuelos↓  
 (2)  
 YO: treinta  
 LOREN: los conociste?  
 CLAU: treinta  
 YO: sí los conocí a todos↓ pero: (.) se murieron hace: (.) varios años ya↓  
 (3)  
 YO: entonces↓ cómo se llaman tus padres↓  
 (1)  
 YO: y le podemos preguntar↑  
 (1)  
 YO: cómo le preguntaríamos de dónde:: dónde nacieron o de dónde eran? cómo le dirían eso?  
 (2)  
 LOREN: AH! puse nombre y apellido en vez de pre[guntar (inent.)]  
 YO: [cómo le preguntarían de dónde eran?] (.) a sus padres?  
 (1)  
 YO: sus abuelos↓ qué pasó:?  
 (1)  
 MAR: no sé  
 EMI: dónde? nada nada  
 ((ruido de bancos))  
 YO: por qué te mudaste?  
 ADRI: no↓ nada↓  
 (2)  
 ADRI: (inent.)  
 (4)  
 CLAU: si mar está ahí↓  
 ADRI: ajiji  
 (3)  
 YO: listo?  
 ADRI: no (.) sí  
 YO: la cinco entonces↓ cuál sería?  
 (3)  
 ALBER: a dónde nacieron tu:s los abuelos↓ (.) tus abuelos?  
 YO: claro↓ cómo se llaman tus padres↑ de dónde eran↑ porque como venía la ante- la pregunta se sobreentiende que le podemos preguntar eso si?  
 (4)  
 EMI: no me toqués la cartuchera te estoy diciendo!  
 ((suena el ringtone de un celular))  
 (5)  
 CLAU: de quién es el teléfono:?  
 MAR: de (emilia)  
 CLAU: es tuyo?  
 LOREN: emi:lia!  
 CLAU: es tuyo?  
 MAR: es claro [movis-]

EMI: [estoy] hablando con (inent.)  
YO: si? copien la cinco↓ que ahora sí que voy a borrar para que: (.) °entre bien°  
(3)  
YO: si? vamos↑ (.) pensé- y ahora preguntemos por las lenguas ya↓ porque:  
(1)  
YO: si no va a quedar una entrevista: re larga↓ (.) si:? (.) ya van cinco preguntas↓  
(7)  
EMI: cómo era? de dónde↑  
(3)  
YO: si? puedo borrar?  
(1)  
LOREN: no  
EMI: sí  
YO: [sí?]  
MAR: [sí]  
LOREN: no!  
(10)  
ALBER: por quién va a [(inent.)]  
CLAU: [ya está↓] (.) ya terminé↓  
YO: borro lo de acá arriba  
CLAU: yo puse↓ cómo vivían tus padres?  
EMI: ((risas))  
(2)  
YO: puedo borrar la tres?  
(2)  
YO: no copiaste esta?  
EMI: sí  
(4)  
ADRI: no dejala porque (inent.)  
YO: eh la cuatro la puedo borrar?  
CLAU: sí:  
(1)  
YO: y la cinco?  
CLAU: sí:  
(3)  
YO: si? entonces la seis! queda↑ queda↑ hagamos preguntas sobre las lenguas que  
hablaban↓ cómo dirían eso? (.) cómo a:: investigarían sobre eso?  
EMI: en el [pasa:do↑]  
ADRI: [en tu] antepasado↑ qué lenguas hablaban?  
YO: cómo?  
EMI: [qué lenguas↑ (.) hablás?]  
ADRI: [en tu antepasado]  
YO: tu antepasado quién sería?  
ADRI: tus abuelos  
(1)  
YO: y si le estás haciendo una entrevista a tu abuelo?  
(1)  
ADRI: los papás del abuelo↓  
YO: tus padres↓ [le podemos pre]guntar↓  
LOREN: [tus bisabuelos]

(1)  
 CLAU: a tu:s bisabuelos  
 YO: si? (.) pero primero le podemos preguntar por la persona que estamos entrevistando↓ o no?

(1)  
 YO: qué lenguas:↑ [hablás?]  
 LOREN: [ah::!] seño! borraste↓  
 YO: si:↓

(2)  
 YO: copió de:↑ de ahí al lado↓

(2)  
 CLAU: yo tampoco copié↑

(1)  
 YO: la seis!

(2)  
 YO: qué lenguas hablás↑ (.) les parece bien? o cómo le preguntarían sino?  
 (2) ((se escucha ruido de un celular))  
 EMI: eh?  
 ISA: quién está con el teléfono?  
 ADRI: emilia!  
 ALBER: qué idiomas conocés?  
 YO: qué idiomas conocés↓

(4)  
 ISA: dónde lo puedo pegar a la deriva? (.) el cuento este↓

(5)  
 YO: pero qué idiomas conocés aparece un problema↓ (.) que puede↑ (.) decir el que conozca pero no el que habla↓ o no?  
 ADRI: sudafricano↓  
 ISA: °lo pongo acá?°  
 ALBER: conocés y hablás↓  
 YO: y hablás↓

(2)  
 YO: qué idiomas conocés? y podríamos preguntarle otra↓ (.) la siete↓  
 (1) ((escribo en el pizarrón))  
 YO: qué idiomas hablás?

(2)  
 ADRI: ya está seño! porque: capaz que yo me acuerdo palabras de la siesta↓ lo que pasa que (me iba a dormir)

(4)  
 ADRI: de las (cobre)  
 YO: si? seis↓ siete↓ (.) y la última↓ que podemos preguntar↓ que es muy bien↓ como la que decían↓ (.) si? (.) preguntarle por los antepasados↓ por los padres le decimos↓ (.) qué: idiomas↑ o qué lenguas↑ (.) hablaban tus padres?

(1)  
 YO: si?

(7)  
 YO: ponemos idiomas o lenguas?  
 EMI: le:n[gua]  
 ADRI: [idio]ma↓ (.) porque mi papá a [veces↑ no lengua no es lo mismo↑]

YO: [bueno↓ cada uno↑ (.)]  
ponga s como quiere↓ si idiomas o lenguas↓ pregúntenle como: (.) les parezca (mejor)  
(...)  
YO: sí? listo↓  
(10)  
ADRI: todo bien seño?  
(4)  
ADRI: trabajás?  
ISA: ana podrás pasarme tu:↑ (.) no↓ no no está bien↓  
(2)  
ISA: loren↓ (.) pasame la carpeta↓ sacá la hoja por favor↓  
(4)  
ISA: gracias↓  
(...)  
ISA: otro más que no vio lo del campamento que vamos↓ (.) lo vio?  
LOREN: eh:?  
ISA: tu mamá↑ se lo mostraste a tu mamá a tu papá?  
(1)  
LOREN: cuál seño?  
(1)  
ISA: armen el bolso con esta listita al lado↓ fijensé (.) la mochila↓ lo que lleven↓  
EMI: pero yo voy a llevar e:ste:↑  
(2)  
ISA: hay que llevar una muda de ropa por las dudas eh? para cambiarse↓ a la noche  
refresca!  
ADRI: seño! yo: a la noche duermo: (.) a veces si hace↑ (.) eh: sin remera↓ o un  
pantalón corto y un [calzoncillo↓]  
ISA: [bueno↓ sí] eso en tu casa↓ pero en una carpa te vas a morir de frío y no te olvides  
que estamos en invierno todavía↓  
ADRI: no yo en mi (casa me hago un bollito) y [te tapás]  
CLAU: [yo me llevo] mi [(inent.)]  
ISA: [bueno↓] intentá  
dormir así! vas a ver el frío que te va a agarrar a las tres cuatro de la mañana↓ [(.) &vas  
a ver&]  
ADRI: [bueno↓ (.) y me] y a veces  
me tengo que bañar porque me levanto muy transpirado↓  
ISA: bueno↓ pero no va a ser el caso de la carpa↓ [porque una cosa es dormir así] en tu  
ca:ma con [varias frazadas acolcha:dos↓]  
ADRI: [no sé eh! no sé↓]  
LOREN:  
LOREN: revés eh!] porque está muy congelado  
ADRI: no↓ yo no duermo así↓ yo↑ así me destapo↓ y duermo↓  
ISA: bueno↑ (.) no sé↓ [pensaron cómo van a:: repartir las carpas?]  
ADRI: [y cae agua para abajo para el piso↓ cae agua] para el piso así↓  
tic  
LOREN: sí [así↓ una una una de varones↓] (.) (inent.)  
EMI: [yo voy a estar con carola y (inent.)]  
MAR: y yo!  
ADRI: [yo voy a dormir con↑]\*  
EMI: [CUÁNTOS VAMOS A IR?]\*

LOREN: [todos (inent.)]^  
ADRI: [seño! en la carpa↑]^ en la carpa↑ cuán cuántos pueden dormir? en una carpa↓  
EMI: no y con anabella! [yo (inent.)]  
LOREN: [se puede dormir] cinco?  
ISA: no sé si [cinco entra↓ van a estar muy incómodos↓] cuatro bie:n↓  
EMI: [va a dar cinco y se van a tener que]  
ISA: bueno↓  
EMI: nosotras vamos a [ser cuatro↓]  
ADRI: [ah bueno!] nosotros tres y el [alber! y francisco!]  
ISA: [tres↑ (.) tres↑] yo recomiendo  
que sea de tres si puede ser↓  
ADRI: no! cinco!  
ISA: porque tenés lugar para darte vuelta↓ estirarte↓ (.) ustedes↓ no sé por ahí  
alguno::[(.) eh] duerme todo  
CARO:  
ISA: cruza:do y empuja al de al la:do [(.) &no sabemos&]° [((risas))]\*  
EMI: [ &yo& ((risas)) ]°  
CLAU: [yo siempre duermo  
cruzado]\*  
LOREN: no vamos para:: [(inent.) yo]^ una vez la tiré a mi hermana de la cama↓  
CLAU: [yo me paro↑]^  
yo duermo↑ (.) [y el que está al lado mío (inent.)]  
LOREN: [porque↑ (.) mi hermana vino] por la ventana (inent.)  
ISA: bue↓ no↓ yo les recuerdo porque esto lo entregamos↑ (.) esta semana y veo que  
andan dando vuelta en las carpe:tas↑ que no están pega:dos↓ que nadie no (.) no sé si los  
vieron en su ca:sa↓ (.) yo se los recuerdo↓ nada más↓  
(1)  
ADRI: carlitos tévez de la (inent.) de carlos tévez [(.) toda la vuelta:] vamo: a dar (.)  
vení! [vení!]  
ISA: [adri! por favor!] [adri!]  
(1)  
YO: listo? copiaron todas?  
ADRI: [sí!]  
CLAU: [no]  
LOREN: no  
ISA: chicos! son tres pre↑ eh: por favor!  
(1)  
ADRI: yo ya terminé  
EMI: sí↓ yo ya copié↓  
ADRI: mentira ah!  
ISA: por favo:r!  
EMI: sí!  
(...)  
CLAU: qué idiomas hablás?  
(2)  
ADRI: seño! el domingo vamos a pelear uno! (.) un gallo↓  
(2)  
ADRI: ah la le vamos a ganar!  
(1)

ADRI: vamos a mata:r uno  
ISA: loren:  
LOREN: si:  
(3)  
ADRI:°vamos a romper pescuezos°  
(2)  
CLAU: ya: puse seño  
YO: listo:?  
(1)  
YO: lo que vamos a hacer ahora↑  
(1)  
YO: porque cuando ustedes le hagan la entrevista↑  
ADRI: a [quién?]  
YO: [van a↑] se↑ a quien ustedes decidieron entrevistar↓  
CLAU: °dale loren!°  
YO: si? (.) van a necesitar a alguien↑ que: los filme↓  
ADRI: yo no↓ yo hablo y lo firmo↓ así (inent.)  
YO: vos te↑ (.) vos↑ (.) podés (.) [filmar y leer?]  
EMI: [pero yo no quiero] aparecer en las cámaras  
YO: no: vos no! pero que ne↑ que lo fi:lme↑ (.) al entrevista:do↓ porque ustedes van a estar leyendo y sino la cámara va a hacer así  
(1)  
MAR: [((risas))]  
ADRI: [no:: porque] vos podés estar así  
(1)  
YO: [bueno↓]  
ADRI: [ah sí!] dale  
(2)  
YO: eso lo vamos a prac[ticar ahora↓ (.) a ver si se puede]  
ADRI: [cómo te llamás! cómo te llamás?]  
MAR: mar  
(1)  
ADRI: dónde naciste? en qué ciudad? ahora ya [en tre:s segundos]  
MAR: [pero podés estar así]  
(2)  
MAR: como (inent.) para que no se vea  
YO: sí: sí!  
MAR: o así  
CLAU: te imagi[nás?] (.) con el palito↑  
YO: [sí]  
hay una opción↓ (.) dos opciones↓ (.) que↑ arreglen con un compañerito que: con el con el que ustedes quieran↓ que viva cerca!  
(1)  
YO: y que: lo ayude cuando hacen la entrevista↓ (.) cuando una lo hace va la otra↑ y cuando la hace↑ (.) la otra va↑ (.) si? se turnan↑  
(1)  
YO: y que la ayude para gra- filma:r↑ o si quieren lo hacen solos↓ pero ahora probamos a ver si- cómo queda  
EMI: protector so[lar] para qué es?  
YO: [si?]

(1)  
 CLAU: así no te (quemás) con el sol!  
 ISA: perdón↓ estamos en otra cosa!  
 EMI: ah bueno

(2)  
 YO: quedó claro eso?  
 CLAU: SI:!

(2)  
 ADRI: no  
 YO: quién trajo el celular? [(.)] hoy para practicar↓  
 EMI: [yo↓]  
 yo

YO: listo↓ (.) porque ahora↑ (.) con el compañero↑ (.) le hacen la pregunta y mientras filman↓ después lo vamos a mirar [(inent.)]  
 ADRI: [ah dale bebu!] vení bebu↓ dale bebu vení (.) vení dale dale

(1)((ruido de sillas))  
 CLAU: ahí voy ahí voy

(2)  
 ISA: loren!

(1)  
 ISA: dónde está el texto de los ácaros

(1)  
 ADRI: seño! se me apagó! lo puedo prender?

(2)  
 LOREN: yo lo tenía en la carpeta con una hoja pegada↓  
 ADRI: esta vez [se apagó!]  
 ISA: [y dónde] está?  
 LOREN: ah pero (inent.)  
 ISA: te estoy corrigiendo los↑ (.) los tres cuentos que trabajamos de horacio quiroga↓ (.) acá veo que dice↑ angélica en vez alicia↓  
 ADRI: ahjajajaja  
 ISA: yo no me río

(1)  
 ISA: a mí no me parece nada gracioso↓ (.) lo leyeron en equipo↓ trabajamos  
 LOREN: (inent.) lo estábamos leyendo con [(inent.)]  
 ISA: [trabajo de] tres  
 semanas↓ con el mismo cue:nto (.) y el personaje  
 principal (inent.) del cual no es↓

YO: chicas ustedes?

(1)  
 YO: se quieren sentar?

(1)  
 YO: no?  
 ISA: acá hay una parte  
 YO: yo tengo para prestarles (inent.)  
 ISA: falta una hoja! dónde la (dejaste)?  
 LOREN: eh::?  
 YO: lo hacés con ella?  
 ISA: esta era la hoja del texto↓

(1)

LOREN: yo la tenía en la carpeta (.) ahí ah: atrás de la↓(inent.)  
YO: no?  
pero practiquen aunque sea↓ (.) hacerseló↓ lo hacen maras (.) yo tengo para pres-  
ustedes tienen celular en  
LOREN:lo tenía con la última↓  
YO: sus casas o no tienen? yo sino [puedo] prestarles↑ (.) esta que es mía↓  
CLAU: [YO SÍ!]  
(2)  
YO: si quieren la pueden llevar↓  
(2)  
YO: y la tienen que traer↑ (.) el viernes que viene↓  
ISA: yo↑ este es el momento en el que estoy corrigiendo↓  
YO: si?  
CLAU: qué? yo tengo que traer mi hoja?  
YO: tenés en tu casa para: entrevistar y filmar? Ah! no lo trajiste nada más↓  
(1)  
YO: vos tenés en tu casa? no↓ te puedo prestar a vos una camarita que tengo↓ (.) pero la  
tenés que cuidar↓ (.) y el viernes que viene la traés↑ (.) o (.) el viernes que viene es el  
día del maestro asique no↓ (inent.) hacés la entrevista↓ y ya la tenés hecha↓ se la das a  
la seño y ella te la guarda hasta↑  
ADRI: dale! vos cómo te llamás?  
CLAU: agustín  
ADRI: dónde naciste?  
CLAU: en argentina↓  
ISA: el viernes que viene es feriado  
ADRI: en qué ciudad?  
YO: tomá te la presto↑  
CLAU: en buenos aires  
ALBER: lo tenemos que anotar?  
ADRI: ((risas))  
YO: no↓ lo graban↓ (.) lo filman↓  
ALBER: lo grabamos nomás?  
YO: vos tenés celular para:: filmar?  
ADRI: en qué año naciste?  
CLAU: en el 2012  
ALBER: lo tengo en mi casa  
YO: buenísimo  
ADRI: cómo se cómo se llaman tus: padres?  
ISA: loren si esto no iba? por qué no le pegaste una hoja? para que no quede así tachado  
en el medio de la carpeta  
ADRI: de dónde? (.) de dónde eran tus padres?  
CLAU: eh?  
ADRI: de dónde eran tus padres?  
ISA: y qué nota te pongo? te desapruebo? (.) te pongo un 6 en el boletín?  
ADRI: qué ciudad?  
LOREN: cuando estaba en mi casa↑ (inent.) la hoja y↑ (.) y yo: (.) yo la guardé (inent.)  
YO: se prende↑ de acá↓  
ADRI: de dónde? (.) qué idiomas conocés?  
CLAU: paraguay ((risas))  
ISA: porque la hoja tiene que estar en la carpeta no en una bolsita↓

ADRI: qué idiomas hablás?

LOREN: porque:: estaba↑ estaba↑ (.) yo las ponía acá

ISA: le hubieras hecho una fotocopia nueva↑

YO: este es el tiempo que queda de: (inent.)

ADRI: qué idiomas o lenguas hablan tus padres?

CLAU: paraguay

YO: porque- ves acá la batería? (.) está acá

ADRI: (inent.) estar con vos↓ chau::

YO: se carga↑ (.) así↓

ADRI: seño! ya filmamos uno &para& ((risas))

YO: eh::

CLAU: qué lo qué?

ADRI: a ver a ver escuchalo↓ escuchalo escuchalo

YO: se carga de la compu

(2)

YO: mirá ves? (.) tratá de no prende- de prenderla solamente cuando:

(1)

YO: eh: la vas a usar para que no se te↑ termine la batería↓ (.) si?

(2)

ISA: ah! eso es el tema↓ [cómo↑]

YO: [tomá↓] practicá vos↓

ISA: la puede recargar? [(.) tenés el] cargador? en la compu? [(.)] tenés compu en casa?

(.) bien

YO: [en la compu] [sí]

por eso↓ recién le explicaba↑ (.) de acá ves? tocás acá↓

(4)

ISA: [ah:: es un puerto usb] (.) ah: qué bue:no! como el de los pendrive que uso yo en la compu para ver los

ADRI: [vamos de vuelta (inent.)]

ISA: videos↓

CLAU: seño! (.) seño! (.) de [quién es ese?]

ISA: [está re bueno]

CLAU: seño!

ALBER: de ella

CLAU: de quién es?

ISA: querés que le mandemos una notita [en el cuaderno de comuni]°cados? [a la familia:?]\*

CLAU: [es tuyo rosalía?]°

ALBER:

YO: sí

ISA: pasame rosalía que le avisamos↓

ADRI: eu hagamos de vuelta pero (me lo hacés vos)

ISA: así tu familia sa:be↓ [sabe que la tenés que poner a carga:r↓ (.) si?]

ADRI: [un dos tres dale::]

CLAU: hola

ADRI: hola↓ cul cómo estás?

CLAU: bien

ADRI: bien: ahí

(2)

ADRI: cómo te llamás?  
(2)  
YO: y ahí la cámara [ya:↑ (inent.)]  
ADRI: [de dónde naciste?] no! no! [está ahí]  
CLAU: [sí (.)] y la movió toda ahí (se ve)  
ISA: la estás moviendo todo el tiem[po!]  
ADRI: [no] (.) bueno esperá  
ISA: cuán- (.) si los camarógrafos de la tele filman así no podríamos ver [nada de la televisión]  
ADRI:  
ISA: sería terrible!  
ADRI: no no yo (.) NO NO NO NO ahí va ahí va  
(...)  
ADRI: de dón↑ dónde naciste?  
CLAU: argentina  
(1)  
ADRI: en qué ciudad?  
CLAU: (buenos aires)  
ADRI: qué ciudad?  
CLAU: en buenos ai:res!  
(1)  
ADRI: cuántos años tenés?  
CLAU: catorce  
(2)  
ADRI: en qué año naciste?  
EMI: grabá así  
CLAU: en el 2012  
MAR: no me escribás ahí!  
EMI: se pone así (.) y la efe  
YO: y ahora (.) le apuntás (inent.) a ver? (.) así: (.) por las dudas digo↓ porque como yo no voy a estar  
ADRI: cómo se llaman tus padres?  
CLAU: alejandra y (mario)  
ADRI: de dónde eran tus padres?  
(7)  
CLAU: buenos aires!  
ADRI: qué idiomas conocés?  
CLAU: paraguaio  
ADRI: ((risas))  
ISA: yo no lo veo a ver!  
ADRI: qué idiomas hablan tus padres?  
(1)  
CLAU: paraguaio  
ADRI: gracias por la nota↓ chau  
CLAU: chau  
(2)  
CLAU: paraguaio!  
(1)  
CLAU: alber!

(3)  
 ADRI: alber está ahí  
 CLAU: come chame ui  
 ISA: porque es un taller que tiene que ver con lengua↓ (.) (acá tenía que ir)  
 CLAU: no ese era yo↓ me tenía que (inent.)  
 ADRI: jajaje  
 MAR: cómo te llamás?  
 (2)  
 ADRI: seño! ya terminamos con el bebu  
 ISA: acá hay otra parte ves? (.) de este trabajo↓ (.) eso va acá↓  
 ADRI: para&guayo&  
 (1)  
 ADRI: &hijo (inent.) paraguayo si?& para- paraguayo (.) tu padre es &paraguayo&  
 LOREN: si porque: (.) yo lo tenía (inent.)  
 CLAU: el que le decís argentina  
 YO: tienen que practicar eh?  
 (2)  
 YO: no mandar mensaji:tos  
 CLAU: sí mirá está mandando mensajes esta!  
 (1)  
 EMI: dale! sacá la cámara!  
 (2)  
 EMI: me prestás una camarita porque [(inent.)]  
 YO: [tienen celular?]  
 no↓ no tengo otra↓ tengo esa sola  
 CLAU: cuando vos me decís↑ (.) mirá adrián↓ viste? cómo eran tus padres?  
 (2) ((se escucha la grabación de una entrevista por el celular))  
 CLAU: °cómo te llamás? de dónde eh:[(.)] naciste?°  
 YO: [a ver!]  
 quiero mirar lo que: (.) cómo quedó lo que grabaste↓  
 CLAU: por qué cien? (.) en argentina↓  
 LOREN: seño! este es para gra[bar nomás?]  
 YO: [poné poneme] lo de:: [de nuevo]  
 LOREN: [es para::] es para grabar (o para)?  
 YO: pero eso no filma↓ sólo es un grabador↓ es mí:o es↓  
 (2)  
 CLAU: viste cuando eran↑ (.) yo le pregunto cuando me dice de qué eran? (inent.)  
 (...)  
 CLAU: loren! yo te hago a vos  
 LOREN: ah bue pero:: eh pedile prestado eso a la seño así↑ (.) corte que: alguno tiene (inent.) así  
 ADRI: alber:: por favor!  
 CLAU: vení más acá↓ vení!  
 (4)  
 CLAU: seño! podemos usar esto?  
 YO: no no no!  
 (1)  
 YO: eso lo estoy usando para grabar (.) acá (.) y no se↑ (.) tenés que usar un celular↓

(2)  
LOREN: pero no no  
CLAU: no ayudás en nada  
((miramos la entrevista que grabaron en el celular))  
YO: bueno fijate que hubo: un poco parece: un  
ADRI: sí porque loren me pegaba  
YO: parece que estás en el zamba!  
LOREN: pachio ah: re:  
(4)  
YO: ya está el celu?  
(5)  
YO: no peleen (.) y dale a él para que lo (inent.)  
ADRI: no no no!  
YO: se lo olvidó  
ADRI: no (inent.)  
YO: bueno↓ [entonces (que él te haga a vos)]  
LOREN: [eh adrián! nosotros dos (inent.)] un dos tres (.) acción!  
MAR: seño! esto no sirve así  
ADRI: dale! alber está  
EMI: porque se [rí:e ella:]  
YO: [por qué no?]  
MAR: porque se ríe  
EMI: no lo toma muy en serio  
YO: la idea es que practiquen enfocar y hacer las preguntas↓  
ADRI: dónde naciste?  
EMI: cómo te llamás?  
YO: si el otro responde↑ (.) cosas que no son ciertas no importa↓  
(1)  
YO: chicas! ustedes? (.) cómo van a hacer?  
(3)  
YO: a quién le querés entrevistar?  
EMI: da::le:! ahora que me salber bien!  
MAR: así lo entregás  
YO: porque si no después↑ (van a pasar y no van a saber graba:r) en el momento  
(inent.)  
LOREN: hablo y hago las señas para nosotros dos ah:::  
MAR: &no se↑ no es escucha nada&  
YO: ok (.) (es una) pero practiquen con: si no querés que te filme a vos filmá (vos)  
LOREN: &(el tío) ah::&  
CLAU: cómo te llamás?  
LOREN: loren!  
(2)  
CLAU: dónde naciste?  
LOREN: en buenos aires  
(1)  
CLAU: en qué ciudad?  
LOREN: san martín  
(1)  
CLAU: cuántos años tenés?  
(1)

LOREN: once  
 (1)  
 CLAU: en qué año naciste?  
 (2)  
 LOREN: en 2003  
 EMI: cómo te llamás?  
 (1)  
 CLAU: cómo se llaman tus padres?  
 (1)  
 LOREN: ignacio y (inert.)  
 (3)  
 CLAU: de dónde eran tus padres?  
 (3)  
 LOREN: de venezuela  
 (2)  
 CLAU: (inert.) y qué más?  
 CARO: cómo te llamás?  
 YO: tallatta  
 CARO: ah  
 (1)  
 y vos cuántos años↑ ah: a dónde naciste?  
 YO: en: capital deferal  
 ROS: °en qué ciudad?°  
 CARO: en qué ciudad?  
 YO: en capital federal↓ argentina↓  
 CLAU: qué idiomas hablás?  
 MAR: paraguay  
 EMI: jajajajaja!  
 LOREN: castellano  
 YO: treinta  
 MAR: da::le:!  
 CLAU: qué idioma↑ (.) o lengua hablan tus padres?  
 (2)  
 LOREN: castellano  
 ADRI: en dónde naciste?  
 ALBER: en paraguay  
 (1)  
 ADRI: en qué ciudad?  
 CLAU: terminó terminó terminó  
 LOREN: acción! ah  
 YO: mi papá es de mar del plata (inert.)  
 ALBER: villarrica  
 (2)  
 ADRI: cuántos años tenés?  
 LOREN: eh! nosotros ya lo hicimos↓ y ustedes (recién)  
 (3)  
 CLAU: entrevistala a maría mar!  
 MAR: sí dale (inert.)  
 YO: de esta↑ esta (inert.)  
 CLAU: vení loren↓ sentate acá al lado mío

ADRI: cómo↑ cómo se llaman tus padres?  
(1)  
ALBER: serafín y:: (inent.)  
ADRI: cómo?  
ALBER: serafín y: y (bety)  
(2)  
ADRI: de dónde naciste?  
(...)  
ALBER: guaraní:  
(...)  
CLAU: alber vení eh! nosotros dos juntos (inent.)  
(2)  
CLAU: ey siéntense en uno arriba del otro↓  
(3)  
CLAU: y corré la mesa!  
(1)  
CLAU: uno se sienta ahí↓  
(2)  
LOREN: alber: alber! (inent.) (.) alber (.) hacé hacé  
(4)  
LOREN: uno dos tres  
(2)  
ADRI: dale: eh hola:!  
CLAU: hola!  
ADRI: [hablá!]  
CLAU: [cómo] te llamás?  
ADRI: adrián  
((se abre la puerta del aula))  
ISA: porque fueron alumnas de ellas (inent.)  
LOREN: paragua::  
ADRI y CLAU: jajajaja ((risas))  
CLAU: corte corte corte  
ADRI: porque hablan también en teatro:!  
CLAU: mi mamá (inent.)  
ADRI: cuál de (paragu)?  
CLAU: no no ya está no (inent.) pegalber  
ADRI: (inent.)  
EMI: de dónde es?  
(3)  
ADRI: de: boli-via!  
(1)  
MAR: mi mamá [es de paraguay]  
ADRI: [de iguazuzú]  
LOREN: (inent.) y: por qué no lo hacen de a dos así lo vemos todos?  
ADRI: sí! por qué hacen de a dos?  
LOREN: por qué lo hacen de a dos? así no lo (inent.)  
ISA: loren! por qué no ponés fe:cha cuando empieza:mos el trabajo en el día? (.) si la  
carpeta se cae↓ se juntan todas las hojas↓ no tengo manera de organizarla↓ con la fecha  
vos podés↓ (.) más o menos volver al or:den↓ (.) del trabajo↓  
(3)

ISA: y se les mezclan las hojas todo el tiempo↓ (.) además↓  
(2)  
ISA: acá me quedó de socialbers la batalla de san lorenzo en el medio de los cuentos de horacio quiroga loren!  
ADRI: en argentina  
LOREN: en argentina  
CLAU: en qué ciudad?  
ISA: y entonces?  
ADRI: buenos aires↓ (1) partido de san martín  
ISA: me quedó la batalla de san lorenzo el primer combate de san martín con los granaderos a caballo en el medio de horacio quiroga! en sus cuentos!  
ADRI: esperá:: (inert.)  
(2)  
ADRI: dale loren↓ (.) dale↓ empezá de vuelta  
(1)  
ADRI: dale↓ seño no le hablé a loren porque estamos haciendo la entrevista entre los dos↓  
ISA: buen perdón!  
ADRI: bueno  
(1)  
ADRI: dale  
(2)  
ADRI: ahí va  
(3)  
CLAU: hola↓ cómo te llamás?  
ADRI: hola↓ eh: adrián  
LOREN: hola↓ yo me llamo loren  
CLAU: dónde naciste?  
LOREN: en el hospital  
CLAU: en el hospital?  
(2)  
CLAU: en qué ciudad?  
(1)  
ADRI: eh: buenos aires↓ partido de san martín  
CLAU: cuántos años tenés?  
(1)  
ADRI: doce  
(3)  
CLAU: en qué año naciste?  
ADRI: dos mil tres  
(1)  
LOREN: dos mil tres  
CLAU: y bueno↓ y sí  
(3)  
CLAU: cómo se llaman tus padres?  
ADRI: eh miguel  
(3)  
LOREN: no sé no lo conocí↓ ah:jaja  
ADRI: (inert.) bueno él es huérfano  
CLAU: huérfano

LOREN: ah::  
 CLAU: &de dónde eran tus padres?&  
 (1)  
 ADRI: eh::: (.) de argentina↓ provincia de tucumán  
 LOREN: argentina↓ provincia de misiones  
 (2)  
 CLAU: qué idiomas conocés?  
 ADRI: el paraguaio  
 (1)  
 ADRI: (inent.)  
 LOREN: el español  
 (1)  
 CLAU: qué idiomas hablás?  
 ADRI: de la escuela  
 (2)  
 LOREN: de la (putería)  
 ADRI: ahjajaja ((risas))  
 el paraguaio  
 CLAU: qué idioma o lengua hablan tus padres?  
 ADRI: el paraguaio  
 (2)  
 ADRI: el coshen[tino]  
 CLAU: [dale] loren!  
 LOREN: el correntino  
 (2)  
 ADRI: cha:u: (.) selfie  
 CLAU: ((risas))  
 ADRI: ahora yo a ustedes dos le hago a ver a ver (.) dale no prestame prestame  
 (1)  
 ADRI: a ver prestame  
 ISA: eh ceci! vos tenés que traer↑ eh: (inent.) las camaritas↑  
 YO: cuando haga la↑ cuando vos hagás la entrevista↑ a quién vas a entrevistar? (vos después se la) devolvés a la seño↑  
 (1)  
 YO: si se la podés hacer el fin de semana↑ se la traés (después con esto)  
 (1)  
 YO: acordate (inent.)  
 (...)  
 LOREN: se perdieron una entrevista!  
 YO: a ver? muestrénmelo lo que filson [a ver cómo quedó]°  
 LOREN: [seño! se perdieron]° [una entrevista]\*  
 MAR: [no!(.) estamos]\* filmando  
 LOREN: no tienen  
 ISA: ahí está tenés el lunes ma:rtes↓ tenés tiempo↓  
 (1)  
 ISA: para que la devuelvas el lunes  
 CLAU: ahí viene↓ decile adri↓ dale loren!  
 ADRI: loren!

(1)  
CLAU: dale!  
ADRI: dale! para que venga loren↓ sentate con (inent.)  
CLAU: sentate acá  
LOREN: eh no! (.) si yo estaba: (.) saliendo (acá)  
CLAU: bueno↑ vamos a hacer nosotros dos  
ISA: alber! (carpeta) por favor  
(4)  
ISA: carpeta de lengua  
LOREN: correte correte  
(3)  
YO: a ver chicos↑ muestrénmé lo que↑  
LOREN: (no no no no tenemos que hacer otra)  
YO: y qué estuvieron haciendo?  
ADRI: no probando (inent.)  
YO: vamos que termina la hora  
CLAU: hacé otra↓ hacé otra↓  
ADRI: dale  
YO: yo la tuya ya la vi↓ que más o menos todavía (está con movimiento) pero: (.)  
filmabas la cara bien  
ADRI: a la (inent.)  
CLAU: al alber↓ (le hicieron) la pregunta  
(1)  
LOREN: un dos tres (.) acción  
(4)  
LOREN: cómo te llamás?  
(1)  
ADRI: agustín  
CLAU: adrián  
(1)  
LOREN: dónde naciste?  
ADRI: en argentina  
CLAU: en argentina  
(1)  
LOREN: en qué ciudad?  
ADRI: buenos aires  
CLAU: en: buenos aires  
LOREN: cuántos años tenés?  
ADRI: [doce]  
CLAU: [doce]  
(1)  
LOREN: en qué año naciste?  
ADRI: dos mil dos  
CLAU: dos mil dos  
(2)  
LOREN: cómo se llaman tus padres?  
CLAU: eh ignacio  
ADRI: eh: alber (.) papá pablo  
(2)  
LOREN: de dónde eran tus padres?

(3)  
 CLAU: de tucumán  
 ADRI: buenos aires  
 (1)  
 LOREN: qué idiomas conocés?  
 ADRI: el paraguaio  
 CLAU: el paraguaí  
 (3)  
 LOREN: qué idioma hablás?  
 ADRI: (jujeño)  
 (2)  
 ADRI: te la ponen en ese &lugar&  
 CLAU: callate (.) (inent.) dalo vuelta  
 (1)  
 CLAU: que (inent.)  
 (3)  
 LOREN: qué idioma  
 YO: cómo vas a filmar?  
 LOREN: o lengua hablan tus padres?  
 ADRI: (queca)  
 YO: tu celular tiene para filmar?  
 CLAU: paraguaio  
 YO: (a ver)  
 ADRI: caqueca  
 MAR: se escucha mucho el ruido seño!  
 ADRI: laqueca  
 YO: no es porque (inent.) depende cómo enfoca por ejemplo ustedes↑  
 ADRI: vos tenés una foto:: no: del  
 YO: chicos cuando hagan la entrevista tienen que elegir un momento en que haya silencio  
 EMI: ya lo sé  
 MAR: en mi casa (.) no se puede hacer  
 (1)  
 EMI: ahora si todos si estos están gritando [y los otros están gritando]  
 LOREN: [y pero nosotros estamos] haciendo la entrevista  
 también  
 MAR: no↑ no están haciendo la entrevista↓ están gritando↓  
 (1)  
 EMI: (inent.)  
 (...)  
 YO: ustedes se van a juntar para hacer las entrevistas?  
 MAR: sí  
 YO: ustedes la pue ustedes la pueden hacer filmar a ella↓ mientras ella hace la entrevista?  
 MAR: si::!  
 YO: yo les pregunto! (.) no es obligatorio↓  
 (2)  
 YO: no (.) entonces (inent.) filmala a ella mientras↑ porque vos la vas a hacer sola entonces la tenés que filmar↑ (.) (mientras lee)

(6)  
YO: a ver su filmación? cada uno me tiene (que mostrar la filmación)  
ADRI: yo ya la filmé↓ (inert.)  
CLAU: yo no hice  
YO: vos? bo y bueno↑ qué estás esperando?  
(2)  
LOREN: ((risas)) (inert.)  
(1)  
YO: tenés celular?  
LOREN: lo tengo en mi casa↓ no lo traje↓ °no sabía que°  
(1)  
YO: qué están haciendo?  
(1)  
YO: paseando por el aula!  
ADRI: tía marta ehjejeje  
ISA: perdón↓ [perdón↓ (.) adrián↓] qué pasa?  
CARO: [yo estoy cambiando]  
ADRI: no: (.) [(inert.)]  
YO: [vamos! agarrá el celu↓] eh↑ vos trajiste celular?  
CLAU: si:  
YO: bueno↓ filmalo a él↓ (.) preguntalber a él y mientras filmalo↓  
(1)  
CLAU: eh! y mi hoja?  
(1)  
LOREN: (inert.) los sordomudos no te quejés eh!  
(1)  
YO: dónde [está la hoja?]  
ISA: [adri:! (.)] [(inert.) no moles]tes  
CLAU: [ya la hice seño!]  
YO: a ver?  
ADRI: °no: no estoy haciendo nada°  
ISA: colaborá  
ADRI: pero no (inert.)  
ISA: por favor↓  
CLAU: hicimos tres!  
YO: vos tenés que hacer↓ eh hiciste ya? (.) a ver [mostrame lo que] hiciste  
CLAU: [hicimos tres]  
(1)  
YO: el primero quién lo: filmó?  
(1)  
LOREN: no↓cómo era: la↑ sino↓ (.) eh así no la (hago)  
(1)  
LOREN: cómo era la u?  
(2)  
LOREN: así era↓ (.) ahí va  
(2)  
MAR: el otro loren cómo es? es eso:  
(1)  
LOREN: ahí va  
((se escucha una de las grabaciones que hizo agustín con adri))

LOREN: (risas)  
(3)  
ISA: vení alber↓ por favor↓  
(2)  
CLAU: loren  
YO: está bien filmado este eh! vos filmaste bien↓  
CLAU: la I cómo era?  
LOREN: eh:?  
CLAU: la I  
ISA: a ver alber vení↓ (.) fecha↓  
(1)  
LOREN: eh?  
CLAU: la I  
ISA: escribí todas las palabras desconocidas (.) (inent.)  
LOREN: qué I?  
CLAU: la I↓ cómo era?  
ISA: persona[jes↓ jordán? (.)] es el único personaje que hay en el cuento?  
CLAU: [ah sí (ahí la vi)]  
ADRI: y la T?  
ALBER: °para mí sí°  
EMI: cómo te llamás?  
LOREN: y la S es así  
ISA: por qué no está completo?  
MAR: mar a h  
LOREN: y otra letra↑ cuál? la la↑  
CLAU: tutu te  
LOREN: la H  
(2)  
ISA: [aunque sea en tu casa↓]° [(.) si? aunque sea (este)]\* (.) cómo describen la casa? (inent.)  
LOREN: [la D! la D era]°  
MAR: [seño::!]\*  
ADRI: yo no le hice na:da  
MAR: ((risas))  
ADRI: no te rías (inent.)  
LOREN: ah no! cómo era el↑ cómo era la M?  
(1)  
CLAU: la M era así↓ (.) la hago así  
YO: bueno está bien filmado [este↓]° y ahora↑ (.) quiero (.) [que]\* (inent.)  
ADRI: [la mía?]°  
CLAU: [así]\*  
(1)  
ADRI: ah pará yo no lo vi↓ no [lo vi↓]  
YO: [este que↑] este que es (corto)  
LOREN: y la o y la I eran  
ADRI: yo  
YO: vos?  
CLAU: la o era así  
(1)  
ADRI: ah él↑ quiero ver [ese]

EMI: [yo] estoy poniendo todo!  
 YO: no pero yo quiero ver cómo está filmado  
 ADRI: ey mirá  
 MAR: quién es?  
 LOREN: mar ella puso todo  
  
 CLAU: ey la erre era así (.) la erre te acordás  
 YO: esta la hiciste vos?  
 (1)  
 YO: o la hizo él?  
 (1)  
 LOREN: no la hizo él  
 ADRI: los dos  
 ISA: no:? la: [resolución↓] los conflictos son↑ (inent.)  
 CLAU: [yo no la hice]  
 CLAU: mirá eh! (.) eh loren  
 (1)  
 CLAU: miralo este  
 (4)  
 CLAU: mirá  
 (1)  
 CLAU: loren!  
 EMI: comanló porque yo no voy a comer  
 CLAU: loren!  
 ADRI: mejor! (comemos todo)  
 EMI: &no::&  
 LOREN: la A  
 EMI: el baggio no↑  
 (3)  
 LOREN: la A boludo  
 CLAU: pero no↓ la A &no hay&  
 (2)  
 YO: está bien filmado eh!  
 ADRI: la A la R la U la A [la R la I]  
 YO: [a ver ustedes chicas]  
 EMI: [si yo no (inent.)]  
 CLAU: [no es nuestro equipo de fútbol↓]  
 YO: porque no le (da) no enfocan  
 ISA: si? termina↑ [(1) y es con la muerte] de ella↓  
 EMI: [igual todavía no:: (inent.)]  
 YO: vamos que termina la hora y yo me tengo que ir!  
 MAR: per:dón: (.) se mueve mucho  
 ISA: la redacción alber↓ [(.) ves? le] tengo que bajar la nota a todos! están todos vagos↓  
 nadie quería hacer  
 MAR: [y lo (abren) así]  
 ISA: nada↑ estoy bajando las notas mal eh! (.) mal mal mal [(.) con respecto] al primer  
 boletín↓  
 YO: [vos filmaste? (.) ya?]  
 EMI: no  
 YO: vamos! chicas↓ ustedes terminaron

MAR: esperá: esperá esperá  
(3)  
YO: y vos? no hiciste ninguno! (.) fijá↑ hacele a los chicos↓ (.) chicos! vengan así les  
hace ahí↓ (.) a [ustedes]  
ADRI: [na::]  
YO: por qué no?  
EMI: qué [maldito:!]  
CLAU: [adrián!]  
(3)  
ISA: adri! (.) ve- no me quiero enojar! es vier:nes  
YO: vamos↓ vení (.) de quién es el celu ese?  
CLAU: mío  
YO: vení  
(1)  
YO: prestaselo a él así te hace: la:: entrevista y practican↓  
(3)  
ADRI: alber! alber!  
LOREN: yo la hago↓ cuál es (inent.)?  
CLAU: (el alber alber alber)  
YO: que les haga a los tres↓  
LOREN: alber! no no tiene que ayudar↓  
EMI: dónde naciste?  
CLAU: tomá↓ acá tenés la hoja  
MAR: (inent.)  
EMI: en qué ciudad?  
ADRI: alber acá [acá]  
EMI: [qué] ciudad?  
((ruido de sillas mientras los mueven de lugar))  
(...)  
ADRI: ponete ahí dale! [dale dale] dale!↓  
LOREN: [ponete ahí!]  
ISA: (no hay que gritar) para eso  
ADRI: no↓ pero va a ve↑ no va a ver nadie  
(1)  
ADRI: tomá (alber) (.) no! porque yo (te dije) (.) tenía a tu mamá vos  
(...)  
MAR: dale otra  
EMI: con quiénes↑  
ADRI: alber! filmá↓  
CLAU: apretá el (inent.)  
ALBER: (inent.)  
ADRI: no: así no:↓ al revés↓  
(2)  
ADRI: fijate si salimos en la parte de la cámara  
MAR: ay! salimos re bien!  
EMI: cómo te llamás?  
MAR: maría mar  
ALBER: eh:::  
EMI: dónde naciste?  
ADRI: dale! dale:!

ALBER: (inent.)  
(2)  
ALBER: y ahora salber solo↑  
EMI: en qué ciudad?  
LOREN: da:le  
ADRI: metelo cortado (inent.) (.) cortado  
EMI: cuántos años tenés?  
(2)  
MAR: mañana cumpla 13  
(2)  
CLAU: prestame prestame!  
(2)  
CLAU: yo me llamo↑ (.) eh clau  
ALBER: cómo te llamás?  
ADRI: yo? (.) agustín  
MAR: en 2002  
EMI: ya está ya (inent.)  
(RISAS)  
ADRI: (inent.) él no salber  
(2)  
ALBER: dón:de:: naciste?  
ADRI: yo? en: argentina  
(1)  
LOREN: argentina  
CLAU: argentina  
(3)  
MAR: hubiesen jugado al fútbol los tres ahí  
(2)  
ALBER: cuántos años tenés?  
(1)  
LOREN: doce  
ADRI: (doce) yo↑ (.) doce↓  
CLAU: °once°  
ALBER: en qué año naciste?  
ADRI: 2002  
CLAU: 2003  
LOREN: 2003 (.) ah:: (.) 2004 2004  
(2)  
MAR: &ay yo no:& no podía hablar  
EMI: &se estaban cagando de risa&  
ALBER: cómo se llaman tus padres?  
LOREN: pablo  
CLAU: eh:: (.) ignacio  
(7)  
ALBER: de dónde:: (.) es↑ (.) de dónde↑  
(4)  
CLAU: de dónde son tus padres?  
ALBER: de dónde son tus padres?  
(1)  
ALBER: de dónde son tus padres?

LOREN: de misiones  
 CLAU: de argentina  
 ADRI: de argentina  
 (1)  
 LOREN: y bueno↓ argentina (inent.) (.) argentina misiones  
 ADRI: (inent.)  
 CLAU: dale alber!  
 LOREN: y de dónde son!  
 ALBER: qué idiomas conocés?  
 (3)  
 LOREN: paraguayo  
 ISA: alber:! por favor la↑ (.) ah estás filmando↓  
 (2)  
 ALBER: qué idiomas↑ (.) hablas?  
 EMI: cómo te llamás?  
 AV: el paraguayo  
 EMI: en dónde naciste?  
 CLAU: hablo paraguayo  
 MAR: no↓ en dónde naciste?  
 LOREN: pero así↓ como le das vos (inent.)  
 MAR: en dónde nació? en argentina↓  
 CARO: da::le:! (.) yo a vos no te to:co la cartu&chera&  
 ADRI: te estoy guardando↓ te estoy guardando  
 EMI: cuántos años tenés?  
 CARO: dale!  
 EMI: [en qué año naciste?]  
 ALBER: [qué idioma o lengua hablan] tus padres?  
 MAR: eh?  
 ADRI: paragua:io::!  
 LOREN: eh:: &paraguai: eh&  
 EMI: cómo se llaman tus padres?  
 MAR: eh?  
 EMI: cómo se llaman tus padres?  
 MAR: gustavo y marisa  
 ADRI: acá esta::mos! estamos los pibes!  
 EMI: de dónde eran tus padres?  
 MAR: cómo?  
 LOREN: de bolivia  
 ROSALÍA: °de dónde eran tus padres?°  
 MAR: cómo (inent.) lo dijo ella!  
 EMI: qué idiomas conocés?  
 ADRI: el quichua [(.) eh: el paraguayo]  
 ROS: [°qué idiomas conocés?°]  
 MAR: eh:: inglés  
 ADRI: ah::! italiano↓ itali  
 SOI: ehjejejeje  
 EMI: dale  
 ROS: °qué idiomas↑ hablás?°  
 ADRI: vení a moverla a moverla perry  
 (2)

EMI: qué idiomas↑ (.) hablás?  
 (...) EMI: qué idiomas↑  
 (2) EMI: qué idiomas↑ hablan tus padres?  
 ALBER: qué?  
 ((se escucha de fondo el video que filmó rosalia con carola))  
 YO: mirá↓ mirá cómo quedó↓ quedó bien eh!  
 (3) YO: ves?  
 (1) YO: bastante bien (inert.)  
 (2) YO: fijate en el momento en que la:↑ (.) en que la hagas↓ (.) que sea↑ (.) un momento de silencio↓ (.) en la casa↓ (.) que no haya (inert.) música fuerte↓ o ruidos↓ porque si no se va a mezclar y no se va a [entender↓]  
 ADRI: dónde naciste? en argentina↓ ciudad de buenos aires↓ partido de san martín  
 ALBER:  
 ADRI: después él↑ (.) se le siguen haciendo preguntas  
 ISA: si en caso nacis↑ que naciste en la ciudad de buenos aires no pudiste haber nacido en el municipio de general san martín↓ [o naciste] en un lugar o en otro↓  
 ADRI: [por qué?]  
 YO: se te rompieron los parlantes?  
 ISA: cuando nacés en la ciudad de [buenos aires↑]  
 LOREN: [la ciuda:d] de buenos aires es para allá!  
 ISA: cla:ro↓ si vos decís ciudad de buenos aires se se entiende que es la ciudad autónoma↓ [la ca]pital↓  
 ADRI:  
 ah bueno [(inert.)]  
 ISA: [no es san martín↓ san martín es↑] (.) provincia de buenos aires↓ la del municipio nuestro  
 ADRI: no seño (inert.)  
 LOREN: buenos aires (inert.) seño! porque: buenos aires estaba más allá  
 ISA: buenos aires es toda la provi:ncia! lo vemos en cuarto buenos aires en socialbers↓ en quinto argentina↓ en sexto↑ también argentina y américa  
 ALBER: no: no en los planos↓ para el norte  
 (1) ALBER: hay (inert.)  
 CLAU: ((se acerca a hablar al grabador)) ho:la:!  
 (1) CLAU: hola hola hola  
 ALBER: y misiones (inert.)  
 (13) LOREN: ho:la:!  
 (1) LOREN: qué onda? (.) ah::  
 (8) LOREN: ho:la (impostando la voz aguda)

(1)

LOREN: seño qué pasa si te toco [(inent.)]

CLAU: [se::lelu]

(1)

LOREN: están pasado los segundos↓

(1)

LOREN: qué pasa si están pasando los segundos?

YO: nada↓ está grabando↓

LOREN: está grabando?

YO: si?

LOREN: ah (.) está grabando eu

(2)

YO: listo? ustedes ya hicieron↓ muy bien↓

(1)

YO: chicos! eso lo tienen↑ el viernes que vie↑ lo tienen que traer para la semana que viene eso eh?

CLAU: vení loren! vení loren!

MAR: a ver?

EMI: no:↑ pero si vos te estás riendo cada dos por tres

YO: a ver? vos tené↓

MAR: no dale dale

ISA: el viernes que viene es el feriado ceci

EMI: [no! porque ella se ríe y entonces yo lo tengo] que cortar!

YO: [bue (.) ah! el otro! para el otro↓]

ISA: el viernes que viene↑

(1)

ISA: el viernes que viene es fe-↑ lo voy a anotar↓ antes de que se me apague el celular y me quede sin la agenda↓ (.) el viernes que viene es feriado chicos↓

EMI: no (inent.) nada

YO: no grabaron nada?

EMI: sí tomó↑ pero ella se ríe [(inent.)] y lo tengo que borrar↑ (.) porque salber

mal

MAR: [bueno dale]

YO: pero- (.) pero mostrame hasta lo que hagan↓

EMI: no:: (inent.)

YO: y bueno↓ o hazelo de vuelta entonces↓

(2)

YO: cómo voy a ver si [(inent.)]

MAR: [bue:no:!] ]

YO: bueno chicas↑ ustedes ya probaron?

ROS: nosotras sí

YO: a ver?

(2)

YO: cómo que lo borraron? (.) y cómo lo veo?

ISA: el viernes que viene es 11 de septiembre el dí:a::↑ (.) del maestro↓ no hay clase↓

(.) para el o:tro viernes

(3)

ISA: ah! (.) para el otro viernes que es después del campamento! porque tenemos el campamento↓ (.) miércoles jueves↑ (.) y para ese viernes↓

YO: sí

ISA: yo lo diría que lo↑ (.) hagan antes del campamento↓ para dejarlo grabado↓ (.) porque van a venir del campamento cansa::dos↓ con ganas de bañarse y de irse a dormi:r↓

(1)

ISA: no se van a poner a grabar ese jueves a la noche para el otro día el viernes↓

CLAU: qué seño este↑ este viernes no el otro?

ISA: el otro↓ el diecio:

ROS: °el otro es?°

ISA: claro↓

YO: chi↑ traigan el celular↑ con el material que filsolon ese viernes eh?

ADRI: cuándo nos vamo señorita? el otro viernes ya?

YO: acuerdense que cuando hagan la entrevista↑ (inent.) (.) que no haya gri:tos↓ porque sino no se va a entender la entrevista

(...)

YO: chicos! la entrevista qué hacen la tienen que dejar guardada en el celular↓ la tra:en (.) y yo cuando vengo me la llevo en un pendrive (.) si? la vengo a sacar↓ (.) podemos ver las entrevistas también acá↓

(2)

YO: si? (.) a sus familiares↓

(...)

EMI: cómo te llamás?

(4)

EMI: dónde naciste? ay:: dios mío! salber todo ma:l! lo:co

MAR: entonces da:le!

EMI: hice mal (inent.)

MAR: dale↓ otra vez↓

(2)

EMI: no sé hablar

(4)

MAR: así hasta que quede bien eh!

(5)

EMI: dale dale! (.) dale

(3)

EMI: cómo te llamás?

MAR: °maría mar° (.) [hernández]

EMI: [dónde nacis]te? hernández! (.) en qué ciudad?

MAR: m:::

EMI: eu mirá para acá: lo:co::!

(1)

EMI: pero a vos te molesta to::do!

MAR: pero no toda la gente va a estar mirando a la cámara todo el tiempo! vos salí!

EMI: pero: y mar↑

(6)

EMI: en qué ciudad?

(1)

EMI: en qué ciudad?

ISA: alber vos estuviste ayer alber↓

(3)

ISA: armamos la línea del tiempo↓  
LOREN: está en socialbers  
ISA: ah! está en socialbers eso↓  
(1)  
ISA: que tiene que ver con la obra de teatro↓  
EMI: cómo te llamás?  
(...) (10)  
EMI: cómo te llamás?  
ISA: alber:!  
MAR: maría mar  
ISA: acercate [tomá]  
EMI: [dónde] naciste?  
ALBER: el (inent.)  
ISA: adriá:n!  
LOREN: y vos tenés que saber  
EMI: en qué ciudad?  
(...)  
EMI: cuántos años tenés?  
ISA: alber:! vení a buscarla↓ (.) nadie pegó el cuento a la deriva↓ lo estoy pegando yo en la carpeta!  
EMI: en qué año naciste?  
ISA: (inent.) todo el cuento! (.) vení a buscar tu carpeta↓ no me voy a parar↓ vení vos a buscar tu carpeta↓  
ALBER: ajá ahí voy!  
ISA: ya los enganchaste &risas&  
EMI: dónde naci-  
ISA: yo veía que hacía &así& (risas)  
(2)  
EMI: cómo se llaman tus padres?  
MAR: (inent.)  
ISA: sí ahora (inent.)  
(...)  
EMI: de dónde eran tus padres?  
ADRI: de bolivia  
MAR: eh::: de argentina↑ °y de paraguay°  
(3)  
EMI: qué idiomas conocés?  
EMI: qué idioma↑ (.) hablan tus padres?  
MAR: qué?  
EMI: qué idiomas hablan tus padres?  
MAR: castellano y guaraní  
(3)  
MAR: listo?  
((reproducen el video filmado de la entrevista que terminaron de grabar))  
ISA: eh:: (.) a ver! (.) mari!  
(1)  
MAR: se está (burlando) seño!  
EMI: de paraguay  
ISA: adri!  
ADRI: de paraguay?

LOREN: ajaja  
 CLAU: de paraguay  
 LOREN: seño lo dejó tirado! (.) seño! lo dejó tirado  
 CLAU: dejala dejala  
 ADRI: cuántos años tenés?  
 CLAU: dejala que está con carola  
 LOREN: si está con carola (inent.) y con emilia  
 (1)  
 ADRI: da::alber:! respondé  
 LOREN: oh alber! estás re solo↓ vení con nosotros↓ ya (inent.)  
 CLAU: vení alber vení  
 (1)  
 CLAU: alber!  
 (2)  
 LOREN: alber dale!  
 (1)  
 ADRI: [bebu! bebu] mirá vení! bebu  
 EMI: [no: (.) no:]  
 no↓ no dale no no: adria adrián  
 ADRI: bueno bueno [bue:no] bueno (inent.)  
 LOREN: [vení:!]  
 EMI: a ver:↑  
 ADRI: soltá:me!  
 LOREN: sentate acá ey! vamos a hacer la entrevista  
 EMI: es eso!  
 (1)  
 LOREN: tomá↓ hacé una entrevista  
 (4)  
 LOREN: ya tenemos nuevo compañero↓  
 MAR: gracias por romperme la hoja  
 (2)  
 CLAU: si andate vos  
 ((escuchan la entrevista q hicieron las chicas))  
 ADRI, LOREN Y CLAU se ríen mientras la miran  
 LOREN: &me asustó de repente&  
 CLAU: no: maría mar! se rompió la cámara!  
 MAR: (inent.)  
 CLAU: no:: con la cara de mar mirá!  
 LOREN: ay:! da! ((risas))  
 (...)  
 LOREN: se rompió la cámara ah::!  
 ((se abre la puerta del aula))  
 EMI: ay sí! hay que abriri el kiosco!  
 ((salimos al recreo))  
 ISA: chicas (inent.)  
 (1)  
 ISA: si no pueden dejar la carpeta de len:gua

