

Interacciones comunicativas escolares desde una perspectiva dialógica

Autor:

Morado, Mara

Tutor:

Belvedere, Carlos

2017

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

Posgrado



**Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras**

**Interacciones comunicativas escolares
desde una perspectiva dialógica**

Tesis de Doctorado con mención en Antropología Social

Tesista: Mara Morado

Director y Consejero de estudios: Carlos Belvedere

Co-directora: Ana Carolina Hecht

2017

INTRODUCCIÓN	4
OBJETIVO Y PRESENTACIÓN DE ENFOQUES	4
APORTES DEL ESTUDIO	12
ORGANIZACIÓN DE LA TESIS	13
CAPITULO 1 ENFOQUES PARA UN ESTUDIO DE INTERACCIONES COMUNICATIVAS ESCOLARES.	18
1.1 HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PERSPECTIVA DIALÓGICA PARA UNA APROXIMACIÓN A LAS INTERACCIONES COMUNICATIVAS EN CONTEXTOS DE PARTICIPACIÓN ESCOLAR Y EN CONTEXTOS REFLEXIVOS SOBRE LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL	18
1.1.1. BAJTÍN Y LAS ESFERAS DE LA COMUNICACIÓN EN LA PRAXIS.....	22
1.1.2. ¿QUÉ “DICE” LA COMUNICACIÓN DE LA ACTIVIDAD ESCOLAR?	26
1.2. EL LUGAR DE LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA EN LOS RECORRIDOS ESCOLARES.....	33
1.2.1. UN ENFOQUE DIALÓGICO PARA LOS RECORRIDOS ESCOLARES	41
1.2.2. LOS RECORRIDOS ESTUDIANTILES	48
CAPITULO 2 CRITERIOS METODOLÓGICOS DE ABORDAJE.....	58
2.1. EL <i>CORPUS</i>	59
2.2. ESTRATEGIAS DE INDAGACIÓN	66
2.2.1. DETALLE DEL TRABAJO CON LAS INTERACCIONES COMUNICATIVAS DE LOS DISTINTOS CONTEXTOS ESCOLARES.	67
2.2.2. DETALLE DEL TRABAJO CON LOS RECORRIDOS ESTUDIANTILES.....	69
CAPITULO 3 EL DIÁLOGO ESCOLAR EN DIVERSOS CONTEXTOS	82
3.1 LA PROPUESTA DOCENTE DESDE SU PUESTA EN ACTO.....	83
3.2. ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS DEL ESTUDIANTE	91
3.3. DIÁLOGOS ENTRE PARES.....	98
3.3.1. LA MÚSICA EN EL DIÁLOGO ESCOLAR.	107
3.3.2. LA INTERACCIÓN GRUPAL ESCOLAR.....	113
3. 4. CONCLUSIONES PARTICULARES	119
CAPITULO 4 RECORRIDO ESTUDIANTIL DE LA “RUTINA”.	123
4.1. INICIO DE LA ESCUELA: LA CONTINUIDAD ENTRE EL ÁMBITO FAMILIAR Y ESCOLAR EN EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO- PAR.	128
4.2. LA INEXISTENCIA DE ETAPAS DEL TRAYECTO ESCOLAR O LA SOCIALIZACIÓN COMO INDICADOR DE AVANCES Y RETROCESOS EN LA EXPERIENCIA EDUCATIVA	130
4.3. UN DÍA ESCOLAR EN LAS VOCES DE ALUMNOS COMO PLANO DETALLE DE UNA POSICIÓN CORPORAL.....	132
4.4. DÍA ATÍPICO ESCOLAR INEXISTENTE.....	137
4.5. CAMBIOS / APRENDIZAJE: LA INEXISTENCIA DE CAMBIOS Y EL APREHENDER UNA RUTINA A TRAVÉS DE UN VOCABULARIO “CORRECTO”	138
4.6. RECUERDO ESCOLAR: EL <i>QUILOMBO</i> Y EL PENSAMIENTO COMO EXPECTATIVA DE ACCIÓN EXTRA O POSTESCOLAR	143
4.7. PROYECTO / FUTURO: LA CORRESPONDENCIA ENTRE LA POSICIÓN CORPORAL ESCOLAR Y EL FUTURO LABORAL FRENTE A LA MÚSICA	145
4.8. EL FIN DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR ES EMPEZAR A TRABAJAR	149
4. 9. “YO PARA MÍ” / “YO PARA OTRO” / “OTRO-PARA MÍ”	150
4.10. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES PARTICULARES.....	158
CAPITULO 5 RECORRIDO ESCOLAR DEL “CAMBIO”.	161
5.1. INICIO DE LA ESCUELA: EL INICIO DEL “ <i>QUILOMBO</i> ” Y DE UN USO DIFERENCIAL DEL “VOCABULARIO”	165
5.2. LAS ETAPAS DEL TRAYECTO ESCOLAR IDENTIFICADAS COMO UN CAMINO PARA DECIDIR QUIÉN SE ES: LA SOCIALIZACIÓN CON PARES.....	170
5.3. UN DÍA EN LAS VOCES DE ALUMNOS: LA BÚSQUEDA DE UN TIEMPO PROPIO.....	173
5.4. CAMBIOS /APRENDIZAJE: SABER E IMAGINAR LO QUE SE QUIERE ES HABLAR DEL FUTURO POSTESCOLAR.....	177
5.5 RECUERDO ESCOLAR: EL PROTAGONISTA SINGULAR DEL “ <i>QUILOMBO</i> ”	185
5.6. PROYECTO / FUTURO: LA UNIVERSIDAD, FANTASEAR E HIPOTETIZAR EXPERIENCIAS DE VIDA, INVITAR AL CAMPEÓN DEL MUNDO EN PESOS PESADOS.	185
5.7. FIN DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR COMO LOGRO DE UNA IDENTIDAD DEFINIDA Y EL MISTERIO FRENTE A LO INCIERTO COMO EXPECTATIVA.....	188

5.8. “YO PARA MÍ” / “YO PARA OTRO” / “OTRO-PARA MÍ”	192
5.9. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES PARTICULARES	198
CAPITULO 6 RECORRIDO ESTUDIANTIL DE LA “EVALUACIÓN”	200
6.1 INICIO DE LA ESCUELA: LA TRADICIÓN FAMILIAR, EL CONOCIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN Y EL “QUILOMBO” COMO CATEGORÍA SOCIAL QUE DEFINE LA PRÁCTICA ESCOLAR.....	203
6.2. ETAPAS DEL TRAYECTO ESCOLAR IDENTIFICADAS COMO VARIACIONES DEL POSICIONAMIENTO ANTE LAS INSTANCIAS DE EVALUACIÓN.	207
6.3. UN DÍA ESCOLAR EN LAS VOCES DE LOS ALUMNOS COMO RETRATO DE SITUACIONES TÍPICAS REFERIDAS AL OTRO-PAR.	210
6.4. EL DÍA ATÍPICO ESCOLAR ES AQUEL EN QUE EL POSICIONAMIENTO ESCOLAR SE CONSTRUYE POR ÚNICA VEZ COMO SINGULAR.....	215
6.5. CAMBIOS / APRENDIZAJE COMO TRANSFORMACIÓN DE LA ACTITUD ANTE INSTANCIAS DE EVALUACIÓN.	216
6.6. RECUERDO ESCOLAR: LA EVALUACIÓN.....	222
6.7. PROYECTO / FUTURO: LA CORRESPONDENCIA ENTRE LA ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL	223
6.8. FIN DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR COMO PERCEPCIÓN DE AVANCE ETARIO	226
6.9. “YO PARA MÍ”; “YO PARA OTRO”; “OTRO-PARA MÍ”	227
6.10. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES PARTICULARES	231
CAPITULO 7 CARACTERÍSTICAS SINGULARES DE LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES.....	234
7.1. ESCENA DEL VÍNCULO INTERGENERACIONAL Y EL RECORRIDO ESTUDIANTIL COMO INSTANCIA DE “EVALUACIÓN”: LA EDAD TÍPICA.....	235
7.2. ESCENA DEL VÍNCULO INTERGENERACIONAL Y EL RECORRIDO DE LA “RUTINA”: LA EDAD TESTIGO	240
7.2.1. LA INTERRUPCIÓN RUTINIZADA DEL ESPACIO ÁULICO Y EL RECORRIDO ESCOLAR DE LA “RUTINA”: “RED DE OTROS ESCOLAR” DIFUSA.	244
7.2.2. LA RED DE OBJETOS ESCOLAR EN LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA ÁULICA DEL CONTEXTO PÚBLICO DE AVELLANEDA Y SU INCIDENCIA EN EL RECORRIDO DE LA “RUTINA”.....	247
7.3. ESCENA INTERGENERACIONAL E INTERRUPCIÓN RUTINIZADA DEL ESPACIO ÁULICO EN EL CONTEXTO PÚBLICO DE PARQUE AVELLANEDA. SU INCIDENCIA EN EL RECORRIDO ESTUDIANTIL DEL “CAMBIO”.	257
7.4. CONCLUSIONES PARTICULARES	269
CAPITULO 8 CONCLUSIONES	273
8.1. EL LUGAR DEL DOCENTE	274
8.1.1. LAS ESTRATEGIAS DEL DOCENTE Y SU CONEXIÓN CON MECANISMOS DE REITERACIÓN DIALÓGICA.....	276
8.2. PRÁCTICA Y LENGUAJE ESTUDIANTIL: “QUILOMBO”, “VOCABULARIO” Y “PENSAMIENTO” ESCOLAR.	277
8.3. LA MONOTONÍA Y SUS PATRONES DE COMUNICACIÓN	283
8.3.1. RECORRIDO DE LA “RUTINA”: SU PRIMACÍA EN LA VIDA ESCOLAR Y EXPECTATIVA POSTESCOLAR.....	284
8.4. RECORRIDO DEL “CAMBIO”: LA VARIACIÓN DEL VÍNCULO CON EL OTRO-PAR, CUANDO LA OPOSICIÓN Y LA CONFIANZA DIALÓGICA SE COMBINAN ENTRE SÍ	292
8.5. RECORRIDO DE LA “EVALUACIÓN”: EL ESTUDIANTE “TÍPICO”, “NORMAL” QUE SE OPONE AL OTRO-PAR.	300
8.6. NUEVAS APERTURAS	306
BIBLIOGRAFÍA	308
APÉNDICE	313
TABLA DE ABREVIATURAS.....	313

Introducción

Objetivo y presentación de enfoques

En esta tesis me propongo estudiar interacciones comunicativas escolares con el objetivo de identificar rasgos que delimitan la experiencia escolar, en contextos de la Ciudad de Buenos Aires (CABA) y el conurbano bonaerense. Para esto, construí un corpus en el que documento interacciones comunicativas en distintos contextos escolares, a partir de un trabajo de campo realizado entre los años 2009 y 2012.

Mi interés por este tema surge a partir de una investigación anterior en la cual estudié la interacción comunicativa en la experiencia educativa universitaria. Para ello trabajé con la reconstrucción del diálogo educativo en los límites de una entrevista. En tal sentido, mi acercamiento a la Antropología se relacionó con no solo analizar la constitución de la experiencia escolar desde la reflexión de los estudiantes acerca de su participación, sino con incorporar, asistir a la participación misma y documentar la interacción comunicativa in situ. Esa inquietud o desafío de documentar la comunicación en su plano diario, cotidiano, produjo mi acercamiento a dicha disciplina.

Es en ese terreno de indagación donde emergen las preguntas-problema que plantean el acercamiento a mi objeto de estudio: ¿Cuáles son los modos de habla, de los participantes, en la interacción áulica? ¿Cuáles son sus estrategias comunicativas para participar de la actividad? ¿Cómo reconstruyen los estudiantes su participación en la actividad escolar? Estas preguntas confluyen en la siguiente ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan la experiencia escolar y cómo estos se relacionan con expectativas sobre la actividad escolar media y el futuro postescolar?

Teniendo como objeto de estudio la interacción comunicativa escolar, documento el despliegue de la misma en distintos contextos escolares, como así también, me dedico a sistematizar la interacción comunicativa escolar retomada por los estudiantes al relatar su experiencia escolar. Es decir, toda la urdimbre de diálogos sociales que son referidos por estos al reconstruir su participación en la actividad.

Es pertinente señalar aquí, con vistas a delimitar mi objeto de estudio, una diferenciación conceptual de Bajtín, autor nodal para nuestra investigación. El autor (2002) diferencia dos tipos de comunicaciones: una primaria y otra secundaria. La secundaria refiere a todos los discursos que tienen leyes explícitas de funcionamiento,

de carácter más estable. Se ubica aquí el discurso jurídico, pedagógico, periodístico, publicitario, literario, científico. En relación con la comunicación primaria, refiere a todos los intercambios que se realizan en las actividades diariamente, pero cuyas leyes no son explícitas, no son dichas, sino que son aprendidas socialmente. En este sentido, me interesa aquella comunicación cuyas leyes de funcionamiento no son explícitas. A su estudio, en distintos contextos escolares, se orienta esta investigación. Cabe señalar que en mi carrera de grado, al momento de finalizar mis estudios, la mayoría de los abordajes se dedicaban a los discursos que Bajtín llama secundarios, siendo estos a los que Bajtín mismo se dedicó, en el abordaje del discurso literario. Pero no había sistematizaciones o documentaciones de modos de habla. Esto motivó el acercamiento a la disciplina antropológica.

La comunicación oral, cotidiana, ha sido identificada por Bajtín como “diálogo primario”. Estos diálogos tienen una característica distintiva que los diferencia de los discursos oficiales pues, a diferencia de estos últimos, sus reglas de funcionamiento no son explícitas. Como afirma Rockwell (2009), es en este terreno, poco explorado, donde se advierten rasgos de la actividad educativa, que permanecen sin documentar.

Dialogismo bajtiniano y antropología social, en términos generales, convergen en el afán por documentar la interacción comunicativa de las prácticas sociales desde una perspectiva que no privilegia la propuesta de la institución desde sus documentos oficiales, explicitados socialmente. Los intercambios comunicativos cotidianos, desde la teoría bajtiniana, son concebidos como “primarios”. Con respecto a los mismos el autor señala que no poseen leyes explícitas de funcionamiento sino que se caracterizan por la “porosidad” y flexibilidad en la interacción social diaria. Dicha porosidad refiere a la facilidad con que estos intercambios se transforman y varían al asimilar y relacionarse con intercambios comunicativos de otros contextos. Así, la combinación de diálogos entre pares (y no solo con el docente), pertenecientes a temáticas extraescolares, se torna un elemento preponderante a la hora de comprender la experiencia escolar.

En relación con lo antedicho, cabe destacar la estimulante sistematización que realiza Saville-Troike (2005) de todos aquellos estudios referidos a la identificación de patrones regulares de comunicación en la configuración de prácticas sociales.

Una elipsis aparece de modo reiterado en las referencias de los estudiantes a su práctica escolar. La lógica de la práctica, muchas veces, permanece enigmática, ajena a explicitaciones. Por esta razón, en esta investigación intento profundizar en el

conocimiento del diálogo escolar, atendiendo no sólo a la propuesta docente (en palabras de Rockwell, pocas veces documentada) sino también a los diálogos entre pares que acontecen en las aulas.

La experiencia escolar puede ser abordada desde innumerables aristas y perspectivas teóricas, ¿por qué el interés de abordarla desde la interacción comunicativa que se despliega en la actividad? Propongo que desde esta dimensión es posible advertir las motivaciones, las expectativas, que la práctica escolar específicamente produce. En los siguientes capítulos es mi objetivo dar valor empírico a estas afirmaciones.

Ahora bien, como señalé, no sólo documenté la interacción comunicativa en distintos contextos sino que trabajé también con entrevistas. En estas, el estudiante acude constantemente a un conjunto de prácticas para reconstruir su experiencia escolar. Al acudir a este acervo de experiencias, las reconstruye a partir de diálogos compartidos con otros en el decurso de su participación en la actividad escolar. Dichos diálogos con otros, manifiestos en los recorridos estudiantiles, no refieren solo a su vínculo con el otro-par, sino a otros pertenecientes a la actividad, como docentes, directores, preceptores, así como también a otros pertenecientes a diferentes contextos, como es el caso de los familiares. Así, cada recorrido es analizado aquí como el producto de una específica manera de dialogar con los otros. En esta introducción presento aspectos teóricos-metodológicos a partir de reflexiones generadas desde el *corpus*.

En relación con la teoría, este trabajo, como señalé, retoma elementos de los programas de investigación de Mijaíl Bajtín y Lev Vygotski. Estos autores se preguntan por la perduración de los cambios sociales en las actitudes de los hombres, por cómo las formas de relación entre los hombres sientan las posibilidades de las actividades en que estos se forjan. Específicamente Vygotski tuvo un particular interés en la educación. Este autor, fundador de la teoría socio-histórica, ha sido retomado también en Antropología de la Educación por Rockwell (2009, 2000, 1996), desde la Antropología Lingüística por Duranti y Goodwin (1992), entre otros antropólogos. Enfatizo los aportes de Vygotski referidos a la constitución de la subjetividad, a través del diálogo social e interno, puesto en juego a la hora de participar en la actividad escolar.

En tal sentido, la importancia de explicitar el modo en que un sujeto se construye y narra ante/para/ a través de otros (Piña 1989), se vincula estrechamente con la posibilidad de comprender, mediante qué vínculo con el otro y consigo mismo los estudiantes construyen la experiencia escolar. En tal sentido, acudo especialmente a los estudios de Bajtín referidos al dialogismo y la polifonía para dar cuenta de las voces

retomadas por los estudiantes al relatar su experiencia escolar así como para estudiar los diálogos que se manifiestan en la interacción comunicativa escolar. Estas conceptualizaciones me sirven para ver la red de socialización a partir de la cual los estudiantes construyen su posicionamiento escolar. Cabe enfatizar el carácter interdisciplinar del trabajo de este autor, cuya obra se destaca por su estudio especializado del diálogo.

Al analizar la configuración dialógica de la experiencia escolar, pongo en diálogo los posicionamientos antropológicos vinculados con la perspectiva del nativo con la noción de excedente comunicativo de Bajtín, resultante del principio de entorno y horizonte que organiza la praxis comunicativa. Los estudiantes, al participar en la actividad escolar, construyen recorridos. En tal sentido, el horizonte del nativo es parte principal de la construcción del conocimiento. Es decir, no se construye un "contexto", de modo ajeno o completamente exterior al sujeto. La praxis comunicativa se vincula con la creación de la objetividad mediante el intercambio intersubjetivo. En tal sentido, retomo del trabajo de Bajtín su andamiaje conceptual vinculado con la polifonía y el dialogismo. En el capítulo inicial de la tesis me abocaré a definir este andamiaje desde el cual trabajé los recorridos escolares.

El estudio de los recorridos estudiantiles expresa esta tensión irreductible entre sujeto y contexto. El dialogismo, como juego polifónico de voces y puntos de vista diferentes, que articulan los diálogos generados por la actividad escolar, permite evidenciar cómo cada estudiante construye su experiencia escolar. En el contrapunto del diálogo puede advertirse el juego de relaciones sociales en su dinámica de transformación. En sus planteos, Bajtín otorga especial relevancia al "otro", que es el eje de la mirada antropológica. Por ello, en el análisis de los trayectos escolares, atiendo a la vinculación de socializaciones múltiples.

Ahora bien, hay otra pregunta que emerge de este recorrido, visto en retrospectiva, ¿por qué elijo la actividad educativa?

Algunas razones que den respuesta a esta pregunta tal vez permanezcan desconocidas por quien produce la investigación pero desde la reflexividad de mi relación con la actividad puedo decir que se condensan algunos intereses. En primer lugar, mi interés por dar continuidad empírica a una investigación anterior en el campo educativo. Y también, porque creo que esta actividad, entre otros sentidos que la atraviesan en su devenir histórico, condensa la pregunta por la libertad en la generación del conocimiento, la imaginación, la expansión de los límites en las formas del conocer.

Mi interés por las interacciones comunicativas específicamente en el ámbito de la educación refieren a que, desde mis propios supuestos, en el contexto educativo los diálogos se producen en una actividad donde, se supone, que hay una expectativa de aprendizaje, de adquisición de nuevos conocimientos; entonces me interesa conocer qué tipo de comunicación específica caracteriza la producción de un conocimiento, permite ese proceso de aprender algo nuevo, de generar algo novedoso. Y cómo en ese proceso de aprender algo nuevo da lugar a la posibilidad de transformación.

Las posibilidades del fenómeno estudiado, como señala el epistemólogo Gastón Bachelard, nunca se reducen a sus manifestaciones empíricas, así como el hombre no es el producto asimilado al conjunto de circunstancias en que se constituye. En esta actividad se ven involucradas, de modo particular, la memoria, la imaginación, la atención, productos de la organización cultural a través de elaboraciones sígnicas que permiten transformar el presente. Y en este sentido, el interés por documentar la interacción comunicativa escolar se relacionó con atender dichas elaboraciones en contextos precisos.

Elijo ceñirme, como señala Bajtín, a ese acontecimiento histórico pequeñísimo pero enormemente relevante que es la comunicación, donde se forjan cotidianamente las condiciones de posibilidad de la actividad, sabiendo que no es el único modo de aproximación científica a la educación. Para abordar la interacción comunicativa trabajo con una serie de registros seleccionados, producto de la documentación de jornadas escolares completas, esto es, desde el ingreso de los estudiantes a la escuela, durante toda su participación en la actividad. Luego, me centro en la reflexividad de los estudiantes acerca de su participación en la misma, a través del relato en entrevistas.

Esta pregunta por el carácter activo de la experiencia de los sujetos en relación con la actividad educativa está muy presente en Antropología de la Educación. Esta rama disciplinar se pregunta por el modo en que los sujetos, participantes de la actividad, responden activamente a sus condiciones estructurales. Es esta pregunta por los mecanismos de apropiación la que me acerca a este campo disciplinar, desde una dimensión comunicativa.

Tomo como base para abordar la experiencia escolar, desde un análisis institucional, registros de interacción comunicativa escolar *in situ* de distintos contextos, sobre todo áulicos. La indagación en las formas de participación escolar sirvió para captar estrategias, dinámicas, categorías sociales relevantes. Para luego, indagar en recorridos estudiantiles que transitan estos contextos.

Ahora bien, con el propósito de presentar inicialmente los enfoques con los cuales esta tesis dialoga es preciso mencionar que, de modo general, la producción antropológica presenta una particularidad dentro del campo de la investigación educativa. Dicha particularidad consiste en desarrollar un conocimiento organizado que describe, comprende y explica los fenómenos educativo - escolares desde la perspectiva de los actores involucrados, como enfoque para formular preguntas, abordar las realidades, interpretar y construir sentidos, analizar y narrar (Milstein 2006). Desde la perspectiva antropológica, se concibe la educación como un entramado de transmisión, reproducción, apropiación y transformación de objetos, saberes y prácticas culturales en contextos diversos que siempre rebasan la instrucción formal (Rockwell 2007). En tal sentido, este trabajo se centra en la mirada de los estudiantes sobre su propio universo escolar, sobre todas aquellas experiencias que, más allá del espacio escolar, forman parte de la configuración habitual de la actividad. Me refiero a todo el conjunto de diálogos extraescolares con otros-barriales, familiares, amicales, que los estudiantes convocan en el relato para construir su participación en la actividad escolar.

Una corriente relevante en la construcción del enfoque antropológico de la educación en la que aquí hago especial hincapié ha tenido como base la obra de Lev Vygotski (Rockwell *op.cit.*). Esta autora, una de las principales referentes del campo de la Antropología de la Educación enfatiza en sus trabajos la importancia de dar lugar a la teoría socio-histórica (fundada por Vygotski). Hago notar aquí dicho énfasis, dado el lugar que ocupa la mirada teórica de este autor en esta tesis. Y más particularmente, retomo su aporte ligado al estudio del diálogo interno, que pondré en conexión con el concepto de diálogo de Bajtín, para poder analizar los rasgos de la experiencia escolar, así como las expectativas de los estudiantes, fruto de su participación en la actividad. Sostengo aquí que cada expectativa puede ser analizada como el resultado de un conjunto de posicionamientos contruidos sobre la base de ligazones entre *diálogos sociales* y *diálogos internos* a partir de los cuales los estudiantes se apropian de la experiencia escolar. En la tesis me dedico especialmente al estudio pormenorizado de esta ligazón entre diálogos con otros y su relación con expectativas. Los conceptos que colaboran en este estudio serán definidos minuciosamente en el Capítulo 1. Baste aquí señalar que los mismos son considerados base teórica pertinente para abordar la interacción comunicativa en los recorridos de los estudiantes.

En el texto *La vigencia de Vygotski hoy* (1996), así como también en otros artículos (2000, 2009), Rockwell se dedica al análisis del trabajo de este autor. La

recuperación de su obra desde el enfoque antropológico ha estado ligada a una preocupación por los recursos culturales utilizados por los participantes de la actividad en su apropiación; así como también por la relación entre conceptos “escolares” y “cotidianos” puesta en juego en la construcción de la actividad, comprendiendo que un análisis del campo escolar precisa tener en cuenta procesos sociales que rebasan los límites físicos de la actividad.

No hay antecedentes en nuestro país, dentro de la Antropología de la Educación, vinculados con el aporte vygotskiano, que, como señalé, ha sido destacado por Rockwell. Desde el abordaje que aquí propongo, para analizar cómo se manifiestan procesos de socialización relacionados con huellas de interacción comunicativa en los recorridos estudiantiles, retomo el aporte de Vygotski (1991, 2000) a quien pongo aquí en diálogo con el trabajo de Bajtín. Los autores rusos comparten con investigadores de la sociolingüística como Hymes, el hecho de entender a la lengua como perteneciente a un contexto específico y a hablantes particulares. Cabe mencionar, que esta relación entre enfoques disciplinares, no es extraña a la Antropología de la Educación dado que, desde sus inicios, como señaló Rockwell (2009), dialogó con el enfoque sociolingüístico.

La reflexividad de los estudiantes acerca de las relaciones que establecen con el otro-par, otro-docente, otro-familiar se manifiesta en los recorridos mediante un conjunto de *diálogos* (Bajtín 2000) que se articulan con *diálogos internos* (Vygotski 1982) referidos a su experiencia escolar. El estudio de tales construcciones es concebida como una tensión entre diversos diálogos sociales puestos en juego por los participantes de la actividad escolar.

Con respecto a estudios que focalizan su atención en aspectos dialógicos es a partir de los estudios de la subjetividad en el lenguaje que se comienza a tener en cuenta estos aspectos (Benveniste 1999, Bajtín 2005, 1998). Ahora bien, situados específicamente en el campo escolar, en el estudio de la interacción comunicativa, retomo como antecedente la amplia tradición de estudios en educación vinculados con el dialogismo (Mercer 2007, Sfard 2008, Wells 2004). Así como también aspectos relacionados con enfoques conversacionales y de la sociolingüística, específicamente la noción de participante y los énfasis en los modos de habla como aspecto constitutivo de las prácticas sociales. En relación con lo antedicho, documenté cómo los participantes intercambian temáticas que están por fuera de la currícula oficial y que sin embargo forman parte del conjunto de diálogos cotidianos escolares. Los mismos, como señalé,

no son documentados ni forman parte de la propuesta didáctica o pedagógica, pero son altamente relevantes para dar cuenta de la dinámica comunicativa escolar.

Este enfoque de interacciones comunicativas escolares desde una perspectiva dialógica entiende al lenguaje como cuerpo de enunciados situados socialmente. Los enunciados son definidos por Bajtín (2002) como la unidad de la comunicación. En especial, retomo de los teóricos citados el énfasis en la enunciación como acto y proceso de apropiación de la lengua.

Esta apropiación se realiza en el discurso a partir de la combinación de voces en los enunciados concretos de los contextos escolares que documento, así como en los recorridos que los estudiantes transitan al narrar su experiencia. Dicha combinación de voces en las situaciones de habla, referidas por Bajtín y Hymes, no es una elección racional sino que se vincula con procesos de socialización y relaciones de poder en los que se naturalizan las prácticas sociales. Ahora bien, ¿qué es el *dialogismo*? El dialogismo, en sentido lato, es el contrapunto polifónico de voces. Entiendo por dialogismo una forma relacional que abarca la interacción tensa entre la palabra ajena y la propia, en un proceso de delimitación o de esclarecimiento posicional recíproco (Bajtín 1999).

De este modo, el estudio dialógico de interacción comunicativa es el fruto de la construcción de un *corpus* construido a partir de la observación participante de los contextos escolares y de entrevistas sobre la experiencia escolar.

Desde la Antropología de la Educación, retomo el concepto de trayectorias sociales en tanto me resulta útil para trabajar con los recorridos estudiantiles. El concepto de trayectorias, desde este campo, permite describir distintas posiciones ocupadas por los sujetos en los espacios sociales, cuyos sentidos sólo pueden ser definidos relacionalmente (Padawer, Palacios, Hecht, Novaro 2014). Esta relación, en la investigación, será estudiada a través del diálogo con el otro, en el que aparecen un conjunto de otros significativos en torno de los cuales los estudiantes van delimitando su posición, apropiándose de la actividad. En el Capítulo 1 me dedicaré especialmente a través del Estado de la Cuestión a referir cómo construí esta mirada, a partir de qué diálogo conceptual motivado por las características del *corpus*.

¿Qué expectativas genera hoy la escuela? ¿Cuáles son los rasgos de la experiencia escolar que emergen en el espacio escolar actual? ¿Qué nos puede decir la interacción comunicativa acerca de las formas de participación en los contextos

escolares indagados? Con estas preguntas me acerqué a las escuelas que formaron parte de mi *corpus* y que detallo en el capítulo metodológico.

Esta tesis se centra en la interacción comunicativa desde sus aspectos más genéricos, compartidos por los distintos contextos estudiados, que se relacionan con el diálogo entre pares, con el docente, las categorías sociales relevantes, para luego centrarnos en aspectos singulares de cada contexto institucional abordado. Posteriormente, nos centramos en las interacciones comunicativas reconstruidas por los estudiantes, al narrar su tránsito por estos contextos. Con ello buscamos describir, analizar y comprender los rasgos de la experiencia escolar en los ámbitos escolares indagados. Es decir, el estudio de los rasgos que comprenden las experiencias escolares no sólo se relaciona con reflexiones del sujeto estudiante sino también con los modos en que participa de la actividad.

Aportes del estudio

El análisis del diálogo escolar, y más precisamente su documentación, es útil para conocer el aquí y ahora de la actividad. En tal sentido, la documentación de la propuesta docente desde su puesta en acto podría constituir un aporte para considerar aquellas formas de diálogo que convocan la participación. Permite también delimitar formas de participación, conociendo las categorías sociales que rigen los contextos estudiados. Por otro lado, es posible advertir también qué lugar tiene el conjunto de otros pertenecientes a contextos diversos (escolares, barriales, familiares, cibernéticos) que son reconocidos por los estudiantes en la construcción de su experiencia escolar. Esto comporta una doble utilidad. Por un lado, puede servir a futuras políticas educativas en tanto este estudio permite conocer las categorías sociales compartidas en estos contextos escolares por los estudiantes, así como también permite saber cómo será “escuchada” una propuesta educativa, si hace uso de estas categorías. Al conocer las relaciones dialógicas, que operan como instancias de apropiación de la experiencia, también es posible hipotetizar la eficacia de estas posibles propuestas. Es decir, cada rasgo de la experiencia escolar, luego de este estudio, puede ser dimensionado desde los modos de relación que convoca en los contextos escolares. Esta indagación aporta a un conocimiento no sólo de los tópicos desde los que se interpela al estudiante en los contextos escolares estudiados sino cómo estos responden y cómo reaccionan a ellos; delimitándose diversas expectativas en relación con la actividad y que confluyen día a día en las prácticas escolares. Espero que uno de los destinatarios de este trabajo sean los docentes, que puedan usar esta investigación para identificar cómo los alumnos se

relacionan con sus voces, de qué modo inciden en la constitución de intereses durante la práctica.

Un aporte específico de este trabajo se relaciona con su carácter de propuesta interdisciplinaria, ofreciendo una herramienta para estudiar los contextos escolares desde su inscripción en la “mirada del nativo”. Esta mirada, desde la perspectiva dialógica aquí propuesta es puesta en juego a partir de las formas de reconocimiento del otro, presentes en la interacción comunicativa analizadas en los recorridos. Dichas interacciones, desplegadas en los relatos de los estudiantes, pueden ser examinadas como huellas de socialización escolar. El horizonte del nativo es parte principal de la construcción del conocimiento. Es decir, no se construye un análisis del contexto escolar, de modo ajeno o completamente exterior al sujeto que lo vive. Es en este sentido, que este estudio puede aportar otro modo de colaborar con este objetivo o principio metodológico de la antropología. A través del cruce teórico que aquí propongo, y que el material empírico me permitió construir, es posible advertir el conjunto de relaciones contextuales a partir de las cuales se delimitan los rasgos de la experiencia escolar y las expectativas vinculadas con la participación en la actividad.

Los contextos estudiados en el análisis de los recorridos asumen un carácter indirecto en tanto se observa cómo es reconstruida la interacción comunicativa referida a la práctica escolar en los relatos de los estudiantes. Retomo aquí el interés de la Antropología de la Educación por conocer los intereses y motivaciones de los estudiantes, las maneras en que experimentan la actividad escolar así como también en un plano más amplio, su interés por generar un conocimiento en donde cada posicionamiento es fruto de modos de relación y reconocimiento de un otro. El resultado analítico que permitió conocer los posicionamientos escolares, al hilvanar sistemáticamente las ligazones entre voces que anudan los diálogos constitutivos de la experiencia educativa, se propone como un aporte de este trabajo al campo.

Organización de la Tesis

La Sección I: Diálogos interdisciplinarios para el estudio de interacciones comunicativas escolares consta de la introducción y dos capítulos. El objetivo de la sección es presentar la mirada sobre las interacciones comunicativas escolares que delimitan la experiencia escolar. Para ello retomo los estudios relacionados con el abordaje del diálogo. Haciendo especial hincapié en el enfoque dialógico de Bajtín retomo aspectos de estudios conversacionales ligados a la relevancia del orden discursivo en la aprehensión de las formas de participación escolar. Relaciono dicho

enfoque con conceptos vygotskianos para dialogar con la Antropología de la Educación en su interés por conocer expectativas e intereses de los estudiantes en las escuelas medias. En el Capítulo 1 presento de modo sucinto los enfoques que vertebran la tesis, así como también la propuesta desde la cual abordaré las interacciones comunicativas documentadas en los contextos escolares y aquellas que aparecen en la trama de los recorridos estudiantiles. Detallo aquellos conceptos específicos que utilicé en el trabajo de campo, específicamente en el tratamiento de las jornadas escolares. Defino y explico cada uno de los conceptos con la urdimbre teórica desde la cual construyo el objeto de indagación. Me centro en los aportes de Bajtín y Vygotski desde la comunicación que pongo en diálogo con los intereses de indagación de Antropología de la Educación, retomando también algunos aportes de los estudios de narrativa y enunciación para el abordaje de trayectorias. En relación con el análisis de las interacciones comunicativas (jornadas escolares) documentadas, retomo también el aporte conceptual del sociólogo Alfred Schutz (1993) y de Alexander Luria (1995), colega de Vygotski. El objetivo del Capítulo 1 es mostrar cómo el abordaje de las interacciones comunicativas escolares, desde una perspectiva dialógica, conduce al diálogo entre diversas disciplinas, en la construcción de un campo problemático dedicado a conocer los rasgos de la experiencia escolar y expectativas escolares y postescolares de contextos educativos de CABA y el conurbano bonaerense. En el Capítulo 2 describo el *corpus* de trabajo, expongo aspectos metodológicos que parten de los fundamentos teóricos explicitados en el Capítulo 1. Dichos aspectos se vinculan directamente con el tratamiento del *corpus*. Aquí doy detalles respecto de su construcción. Así como también me dedico a explicitar los criterios de análisis y las estrategias de indagación.

La Sección II: Formas de participación escolar consta de un capítulo con el cual se da inicio al análisis empírico del material. El objetivo de la sección es analizar la configuración dialógica de la interacción comunicativa. De este modo se detalla la interacción referida a los modos de habla, característicos de cada participante. Ello conduce a focalizar en distintos elementos del diálogo escolar: la propuesta docente desde su puesta en acto, la participación activa del alumno y los géneros primarios, es decir, los diálogos entre pares con motivaciones tanto escolares como extraescolares. En el estudio de estos diálogos advertimos los elementos que los constituyen así como las temáticas y sus frecuencias de aparición en tanto elemento compositivo de la interacción escolar. En esta sección también se detallan mecanismos de participación grupal en los que se ven involucradas dinámicas comunicativas relacionadas con la reiteración. El

análisis con el que se abre el estudio empírico señala aspectos generales, compartidos por todos los contextos estudiados.

La Sección III: Los recorridos estudiantiles consta de tres capítulos. Se detalla y aborda en cada capítulo el conjunto de las interacciones comunicativas escolares y extraescolares reconstruidas por los estudiantes al hilvanar sus recorridos, mostrando la tensión o incidencia de los diálogos sociales escolares con el diálogo interno del estudiante. Me dedico a identificar y sistematizar las relaciones dialógicas que organizan los vínculos con el otro-par, otro-docente, otro-familiar, otro-amical, al narrar su experiencia. Para ello, en los capítulos 4, 5 y 6 sistematizo el juego polifónico en el que mediante recursos de dialogización, se reconstruye la relación con otros y consigo mismo, producto de su participación en la actividad escolar. El interés por la actividad permite retomar de la perspectiva enunciativa la interacción entre sujetos. En tal sentido, el uso de recursos dialógicos puede ser leído como configurador de huellas de socialización escolar. En el análisis identifiqué tres recorridos. Cada una de ellos describe e identifica un conjunto de relaciones dialógicas con pares, docentes, directivos, y otros pertenecientes a otras esferas de acción, como la familia y el barrio que prevalecen en la reconstrucción de la experiencia escolar. De este modo, en cada capítulo analizo un recorrido que es resultado de la sistematización de un conjunto de relatos autobiográficos producidos por estudiantes de escuelas medias. Cada recorrido permite discernir un conjunto de rasgos y expectativas de la experiencia escolar vinculados con formas de interactuar comunicativamente con el otro, perteneciente a diversos contextos. Dichos recorridos también permiten observar cómo los estudiantes transitan los contextos institucionales abordados en el capítulo de la Sección II. Basándome en los aportes de la Antropología de la Educación referidos a la problematización de las formas escolares históricas que permiten distinguir a la práctica educativa, atiendo especialmente al aspecto etario en tanto dicho aspecto se manifestó con intensidad como interpelación escolar en la que se naturalizan rasgos de la actividad. En tal sentido, el tópico etario es el argumento por excelencia desde el cual, desde distintas posiciones, los estudiantes organizan y delimitan su experiencia escolar.

La Sección IV: Aspectos singulares de los contextos escolares: interrupción rutinizada y vínculo intergeneracional docente-alumno consta de un capítulo. El mismo da cierre a nuestra investigación en tanto aúna elementos de la interacción comunicativa de carácter singular con los recorridos estudiantiles. En relación con estos elementos singulares, fruto de la observación participante, documento tres escenas

escolares en las cuales se despliega el vínculo intergeneracional en tanto cada escena se identifica con un modo de construcción del tópico, manifiesto también con intensidad en los recorridos. En el Capítulo 7, que conforma esta última sección, dedicada al análisis empírico, se tratan situaciones comunicativas particulares de cada contexto. En estas situaciones se identifican conexiones entre la interpelación institucional y la construcción estudiantil de la experiencia escolar. Se aborda aquí también una interacción comunicativa que se manifiesta como una interrupción rutinizada puntual, relacionada con la interrupción de la clase por el ingreso al aula de un otro con una demanda específica. Esta interrupción rutinizada, fruto de la observación en distintos contextos permitió distinguir aspectos singulares relacionados con el modo en que la institución escolar interpela a sus estudiantes. Pondremos aquí también en relación el caso de un contexto escolar en el que la red de otros dinamiza su interacción al conectarse con una red de objetos.

En síntesis, dedico un capítulo de apertura al análisis de la interacción comunicativa en términos más generales y compartidos por los diversos contextos documentados, para luego destinar tres capítulos al análisis de los recorridos de los estudiantes. Finalizo retomando la interacción comunicativa *in situ*, esta vez desde aspectos singulares que conectan con los recorridos estudiantiles.

La Sección V: Comparación entre los recorridos estudiantiles y las formas de participación escolar en la experiencia escolar consta de un de conclusiones, Capítulo 8, donde retomo las preguntas problema iniciales del trabajo para dar cuenta de la contribución o aporte de la tesis desde la perspectiva de análisis interdisciplinar planteada a un conocimiento específico sobre la experiencia escolar, en los contextos abordados. A través de una síntesis, ofrezco una sistematización final de los resultados obtenidos. En la misma, me dedico a señalar elementos comparativos entre los recorridos, así como criterios de distintividad entre las interacciones comunicativas de cada contexto. De este modo, se discute la pertinencia del enfoque interdisciplinar de las interacciones comunicativas escolares del trabajo expuesto. Se plantea un aporte a la producción de un conocimiento sobre la experiencia escolar, desde su dimensión dialógica. Dicha dimensión permite conocer la diversidad de recorridos, en tanto proyecta expectativas motivadas por la participación en la actividad escolar. Específicamente, este análisis permite reflexionar sobre cómo la escuela interpela a los estudiantes y no sólo cómo estos responden a dichas interpelaciones sino qué lugar le reconocen a la actividad, qué rasgos identifican como propiamente escolares. En tal

sentido, permite dar un contenido empírico a la afirmación de la diversidad de los modos de apropiación de la actividad escolar.

Por último, recupero otros puntos trabajados a lo largo de todo el escrito en torno a la actividad escolar para plantear nuevos interrogantes acerca de las problemáticas abordadas. El último movimiento sobre la indagación de campo, que presento al lector, consiste en señalar líneas futuras de investigación para desarrollar vínculos entre el análisis proveniente de las interacciones comunicativas *in situ* y aquellas reconstruidas por los estudiantes.

CAPITULO 1 Enfoques para un estudio de interacciones comunicativas escolares.

El Estado de la Cuestión se organiza por una red conceptual, andamiaje de la categoría que vertebra esta tesis y en la que confluyen las perspectivas disciplinares (y autores de referencia) que hacen de este trabajo una propuesta interdisciplinar. Concretamente refiero a: 1. Dialogismo (diálogo, microdiálogo, polifonía, relación dialógica). Inicialmente presentaré una definición general del término, el concepto abarcativo, central en la construcción del posicionamiento que asumimos frente a nuestro material empírico constituido por estudiantes, docentes, directores, preceptores, todos agentes sociales directos de la actividad educativa. Luego de esta definición inicial, explicitaré el andamiaje conceptual desde el cual abordo mi objeto de estudio: las interacciones comunicativas escolares en contextos diversos. Haré también hincapié en los aportes disciplinares que retomo en función de nuestro objeto. Por esta razón, al precisar la relación entre categorías es pertinente señalar qué elementos se retoman de los campos disciplinares, lo cual permite entender cómo se organiza la tesis.

De este modo, en este capítulo me dedico a definir la urdimbre conceptual a partir de la cual me propongo aprehender la interacción comunicativa escolar.

1.1 Hacia la construcción de una perspectiva dialógica para una aproximación a las interacciones comunicativas en contextos de participación escolar y en contextos reflexivos sobre la experiencia estudiantil.

Puesto que me dedico al estudio del diálogo escolar retomo especialmente, como señalé, los estudios de Bajtín referidos al dialogismo y la polifonía. Para estudiar la interacción comunicativa escolar documento el despliegue de la misma en distintos contextos escolares como así también me dedico a sistematizar toda la urdimbre de diálogos sociales que son retomados por los estudiantes al relatar su experiencia escolar. La productividad del enfoque bajtiniano puede vincularse con la extensa tradición antropológica dedicada a la documentación del intercambio comunicativo en los más diversos espacios sociales.

Ahora bien, ¿Qué es el *dialogismo*? El dialogismo en sentido lato, es el contrapunto polifónico de voces. Entiendo por dialogismo una forma relacional que abarca la interacción entre la palabra ajena y la propia, en un proceso de delimitación o de esclarecimiento posicional recíproco (Bajtín 1999). Este concepto, como aquí lo definí, permite estudiar la actitud hacia el enunciado propio y ajeno, producidos en la

dinámica comunicativa de un conjunto de prácticas que se realizan en la actividad escolar. En este sentido, los procesos de transmisión/adquisición escolar en los que se ha interesado, entre otras disciplinas, la Antropología de la Educación, se llevan a cabo a través de una interacción dialógica escolar cotidiana.

Estos procesos pueden ser advertidos en el presente estudio donde observo cómo los estudiantes participan y construyen su experiencia escolar a través de la documentación de segmentos de interacción comunicativa en escuelas y en la reconstrucción que realizan de sus itinerarios escolares en el contexto de entrevistas, respectivamente. En tal sentido, Bajtín define a los enunciados producidos por los participantes de una actividad como unidad de la comunicación. Desde una perspectiva dialógica, que toma como objeto la unidad de la comunicación, esto es, los enunciados que circulan socialmente, todo miembro de una colectividad se enfrenta a la palabra no en tanto palabra como tábula rasa, libre de aspiraciones y valoraciones ajenas, despoblada de voces, sino que la recibe por medio de la voz de los otros y saturada de esas voces. La palabra llega al contexto del hablante a partir de otro contexto, colmada de sentidos ajenos. Todo pensamiento, sentimiento, experiencia han de refractarse por medio de la palabra ajena, del estilo y manera ajenos con los cuales no puede fundirse directamente sin reservas, sin distancias, sin alteraciones (Bajtín 2005). Estas “reservas, distancias, alteraciones” de la palabra ajena, al constituir la propia es llevada a cabo por los estudiantes en la praxis de la actividad escolar. La perspectiva dialógica se centra en identificar estos cambios, estas alteraciones en el proceso del intercambio comunicativo. Explica nuestro autor que, en el proceso de participar y construir un posicionamiento valorativo en la práctica escolar, las palabras ajenas, introducidas en nuestro discurso se revisten de nueva valoración, es decir, se vuelven bivocales. Así, estudiantes y docentes para participar de la actividad producen y retoman constantemente, de manera particular, esta masa de intercambios comunicativos en los que la actividad escolar se articula diariamente. Dicha masa de intercambios, documentada en el trabajo de campo, produce dinámicas de interacción en los que se construyen, en parte, los trayectos escolares que aquí nos dedicaremos a circunscribir. Estudiar el diálogo nos permite identificar cómo la palabra o aseveración ajena es retomada por otro alumno o por el docente.¹

¹Uno de los trabajos nodales de Bajtín para estudiar el funcionamiento del dialogismo en materiales empíricos literarios es su obra *Problemáticas de la obra de Dostoievski*. Una de las obras más intensas de Bajtín sobre la tradición dialógica. Allí define este concepto, el de relación dialógica y polifonía.

Este abordaje enfatiza la ruptura del presupuesto de homogeneidad social de significados y categorías que hacen al universo escolar para privilegiar procesos de socialización. La heterogeneidad de significados no es arbitraria, está ligada a un conjunto de interacciones comunicativas cotidianas que interpelan a los estudiantes diariamente y que permiten el reconocimiento social al interior de la esfera escolar. Es decir, en un campo circula un conjunto de enunciados, relativamente estable², que comparten estilo, tema y composición y que permiten el reconocimiento social al interior del campo (Bajtín 2002). Cada estudiante, al participar de la actividad escolar, construye un conjunto de posicionamientos sociales que delinea, arquea su trayecto sobre la base de su relación con este otro conjunto que es la masa de enunciados circulantes, con los que empieza a interactuar desde el primer momento en que ingresa a la escuela. Esta interacción con la masa de enunciados se realiza a través de la relación con otros en la praxis. Para participar entonces de la actividad hay un *quantum* de significado socialmente compartido, naturalizado en la experiencia escolar cotidiana que posibilita recorrer de un modo u otro la actividad. Es sobre estas posibilidades que me propongo sistematizar formas de participación escolar y abordar los recorridos estudiantiles, reconociendo en estos la incidencia de los contextos documentados.

Tomo como antecedente para esta investigación uno de los ejes de la teoría de Bajtín que es su exhaustivo estudio sobre el comportamiento del dialogismo en la polifonía. Retomo esta línea, que pongo en relación próxima con los estudios antropológicos ligados a una mirada dialógica sobre los contextos sociales (Goodwin y Duranti *op.cit.*, Rockwell *op.cit.*). Esto es a la tensión irreductible entre sujeto y contexto. En tal sentido, ¿qué significa “el comportamiento del dialogismo en la polifonía”?

Bajtín, estudioso del diálogo, advierte que la comunicación no tiene lugar solo en las formas dialogales con otros, sino también que el diálogo acontece al interior de los sujetos. En este diálogo interno y sus características se centró exhaustivamente Vygotski

² La estabilidad en Bajtín para explicar su noción de género refiere a la tensión entre la generalización, propia de la especie humana para poder compartir, de ahí la condición de estabilidad del género, vinculada con la estabilidad de esquemas de percepción (entendidos como un *habitus*) para que las clasificaciones no se desvanezcan constantemente. Esta estabilidad refiere a la constancia perceptiva de objetos y personas, al *status* de realidad en su dimensión semiótica. A su vez, cada signo situado en contexto refiere a motivaciones concretas que sólo podemos captar y comprender situados en la particularidad. He ahí la tensión de todo acto comunicativo, que pongo en consonancia aquí con la pregunta antropológica por la igualdad y la diferencia, que atraviesa el eje naturaleza-cultura.

desde la teoría socio-histórica. Así, en este estudio, para producir un conocimiento sobre las formas de participación y la experiencia escolar nos dedicamos a abordar empíricamente las formas dialogales con otros en contextos escolares precisos así como también identificamos la relación de los diálogos sociales con el diálogo interior producido en la construcción de los recorridos estudiantiles. En estos recorridos delimitaré la tensión entre los diálogos sociales y los diálogos internos (conceptualizado como “micro-diálogo” por Bajtín) referidos por los estudiantes al construir su experiencia escolar y su expectativa frente a la misma. Esta relación estructural es la que define a la polifonía. Bajtín define la *polifonía* como una estructura narrativa que articula la relación entre diálogos y microdiálogos (o diálogos internos). Cabe aquí señalar que muchas veces se toma de modo erróneo a la polifonía, concepto muy utilizado en los ámbitos pedagógicos y de las ciencias sociales, homologándolo al concepto de democracia, entendiendo por polifonía la presencia de muchas voces. Pueden haber muchas voces y no tratarse de una construcción polifónica. La polifonía es la articulación entre estas dos formas de diálogo que aquí nos centraremos en estudiar al abordar los recorridos estudiantiles.

Retomo de los estudios de Vygotski sus estudios acerca del funcionamiento de dichos diálogos. Estas afirmaciones serán desarrolladas en el siguiente apartado. La relevancia de estas consideraciones conceptuales deriva del abordaje del *corpus*, en tanto allí sistematizo los diálogos con otros y los diálogos internos de los estudiantes al narrar su experiencia. La articulación entre diálogos sociales vinculados con la actividad escolar y diálogos internos de los estudiantes motivados por su participación en la misma, evidencia instancias de apropiación.

El presupuesto es que las relaciones sociales desplegadas en el contexto escolar, en tanto conjunto de relaciones constitutivas de una práctica social, se re-elaboran constantemente al interior de la interacción comunicativa cotidiana, capaz de captar los cambios más sutiles del devenir cotidiano. En tal sentido, identifiqué formas de reconocimiento del otro desde un estudio de los diálogos a partir de los cuales los estudiantes construyen sus recorridos, configurando expectativas. Aquí se asume una posición bajtiniana, en la que se destaca el lugar del “otro” en la comunicación, y su relevancia en la construcción de una subjetividad, de un “yo”.

¿Ahora bien, cómo se articula el diálogo social con el diálogo interno? Antes de contestar esta pregunta es importante explicitar que el diálogo interno no debe comprenderse como una manifestación individual frente al diálogo social escolar, al

igual que los diálogos, son analizados en la trama de la narración, donde también se plasman, regularmente. Antes de profundizar en estas conceptualizaciones destacaremos cómo se relaciona el diálogo social con el interno en la construcción de la experiencia. Según Bajtín, cada vez que retomamos el diálogo con otros lo hacemos a través de relaciones dialógicas que pueden ser, precisa el autor, de confirmación, acuerdo, desacuerdo, confianza, negación, oposición, convergencia. Ahora bien, en una investigación de campo anterior (Morado 2008), identificamos que, en la relación con otros al interior de una actividad siempre prevalece un tipo de relación dialógica con el otro para reconstruir la experiencia.

Cada participante a través de esta urdimbre de relaciones se vincula activamente con la masa de intercambios comunicativos que delimitan la actividad escolar. Desde la perspectiva dialógica, hasta la indiferencia es considerada una participación activa del sujeto, es decir, una forma de relación con el otro y consigo mismo a partir del cual cada sujeto construye su posición en la actividad. En este sentido, en los capítulos empíricos dedicados al análisis de los recorridos estudiantiles identifiqué la aparición del diálogo interno ante otros estudiantes, docentes, familiares, en el devenir de la experiencia escolar. Es decir, analizo la incidencia de los diálogos escolares en el diálogo interno. Ahora bien, en los capítulos dedicados al análisis de la interacción comunicativa documentada, perteneciente a los distintos contextos escolares, esta categoría es de muy escasa aparición, en tanto, el microdiálogo tiene una frecuencia de aparición más regular y evidente en los itinerarios biográficos de las entrevistas, donde los estudiantes se posicionan desde una instancia reflexiva. Cada materialidad comunicativa tiene su particularidad y permite un tratamiento dialógico específico.

1.1.1. Bajtín y las esferas de la comunicación en la praxis

“...no existe un determinado patrón de lenguaje cotidiano y práctico. Los enunciados reales, la única actualidad que puede estar en la base de la caracterización de las funciones comunicativas del lenguaje – se construyen de maneras muy diversas, de acuerdo con las diferentes esferas y propósitos de la comunicación social cotidiana. (...) Hace falta un análisis minucioso y complejo de los diferentes tipos de actuaciones discursivas y de las formas correspondientes de enunciados en todas las esferas de la comunicación y la praxis cotidiana. (...) Sería necesario tener en cuenta permanentemente todas las particularidades sociales de los grupos en proceso de comunicación, así como toda la complejidad concreta del horizonte ideológico – conceptos, creencias, costumbres – dentro de cuyos límites se construye cada enunciado.”
(Bajtín/Medvedev 1994:159)

El llamado “círculo de Bajtín” tenía como una de sus principales propuestas de investigación analizar la especificidad comunicativa de todas las esferas sociales con vistas a advertir la especificidad ideológica de cada contexto social. El interés se hallaba

en circunscribir los rasgos de la experiencia que cada actividad suscita, que cada práctica y solo esa, es capaz de suscitar. Este conocimiento, para los investigadores rusos, podía ser producido a partir de un estudio de la comunicación. Para estos autores (Bajtín, Voloshinov, Medvedev) estudiar la comunicación en todas las prácticas del hombre permitiría construir herramientas teóricas capaces de captar la singularidad de cada práctica social. Este posicionamiento teórico discute con otros de su tiempo, relacionados con un marxismo ortodoxo que reducía la explicación de cualquier objeto social a condiciones extrínsecas al mismo. Dos improntas del autor ruso impulsan nuestro trabajo. Por un lado, su aporte proveniente de los estudios literarios específicamente vinculados con la polifonía. En este sentido, retomamos sus sutiles indagaciones de las relaciones entre voces al interior de los enunciados literarios y buscamos su aporte para un acercamiento a los enunciados de la vida cotidiana. Esta productividad del universo literario se reúne con la impronta sociológica de Bajtín que era estudiar todas las esferas comunicativas del hacer diario humano para dar cuenta tanto de la especificidad como de la heterogeneidad social. Para ello, proponía el abordaje comunicacional de todas las esferas de acción del hombre. Sin embargo, no hay registro de una aplicación de la perspectiva dialógica en esferas comunicativas de la vida cotidiana por parte del autor, quien siempre trabajó con enunciados del mundo artístico y filosófico. No obstante, era éste uno de los objetivos e inquietudes de la propuesta bajtiniana. Si bien esta tesis no pretende, desde ya, dar cuenta de la especificidad comunicativa del campo social escolar, sí está imbuida de este interés del grupo de Bajtín, de esta orientación teórica y modo de observar los contextos escolares que formaron parte de la indagación.³

En tal sentido, Saville Troike, en su libro *Etnografías de la comunicación*, se dedica a sistematizar aquellos estudios orientados a la identificación de patrones regulares en los modos de comunicación de distintas prácticas sociales. Retomamos de este trabajo su interés por aquellos estudios que se centran en hallar regularidades en

³Podríamos decir que hay una línea dialógica en la que la literatura y la filosofía convergen, y es la línea que sigue Bajtín a lo largo de los siglos hasta llegar a la polifonía en Dostoievski. Encontramos por cierto una similitud en la indagación que realiza el autor de la tradición dialógica en la literatura (Diálogos socráticos, sátira menipea, Diálogos con los muertos) y los estudios de Foucault en la publicación *El coraje de la verdad*. Allí, el filósofo francés analiza tradiciones como la de los cínicos, o la figura del parrhesiasta a la que distingue del rhetor, en tanto se halla encaminada a decir la verdad, producto de una específica relación dialógica entablada con el interlocutor. La relación entre ambos autores en lo que atañe a las formas de objetivación, a través de las formas del diálogo con uno mismo y con otros, no suele ser destacada. Sin embargo, semejante convergencia teórica podría colaborar a la hora de encarar el abordaje de nuevos materiales empíricos: los de las esferas cotidianas del hombre.

los usos del lenguaje, detectando en los “modos de hablar”, valores sociales compartidos, formas de participar en la vida social. Por lo tanto, con esta investigación, nos proponemos no sólo acercarnos a la experiencia estudiantil desde el estudio de las relaciones entre voces escolares en el relato que los estudiantes realizan de sus recorridos sino, y he aquí el motivo principal por el cual nos acercamos al campo antropológico, por el interés en documentar las interacciones comunicativas de distintos contextos escolares, captando su especificidad.

Como señalamos, para Bajtín el discurso solo existe en la forma de enunciados concretos lo cual supone que los géneros no son categorías *a priori*, independientes de las situaciones de habla en que se producen. Ello conecta esta línea de análisis con los estudios de etnografía del habla desarrollados por Hymes, que se encuentran en las bases del diálogo de la Antropología de la Educación para constituirse como campo con la sociolingüística (Rockwell *op.cit.*). Este autor propone el estudio del habla en contextos culturales específicos. Señala que “la contribución de la Antropología social puede consistir en explorar la estructura de la interacción conversacional como parte de la etnografía e insistir en las estructuras discursivas como situadas, como pertenecientes a ocasiones culturales en las que descansa parte de su sentido y estructura” (Hymes 1970). Dichos segmentos de interacciones escolares, tanto en su técnica de registro y transcripción así como al analizar el material documentado se cernie sobre la estructura de la interacción conversacional organizada por estudiantes, docentes, preceptores, entre otros. El detalle sobre las técnicas de registro será dado en el capítulo siguiente, de índole más metodológica. De tal modo, este trabajo asume una perspectiva interdisciplinar para analizar la experiencia escolar de estudiantes de escuelas medias. La experiencia escolar aquí es abordada desde la dimensión comunicativa de los contextos escolares documentados.

Las interacciones comunicativas articulan formas de participación escolar concretas. De este modo, trabajo con los distintos elementos que se despliegan en la interacción: la propuesta docente desde su puesta en acto, la participación activa del alumno y los géneros primarios, es decir, los diálogos entre pares con motivaciones tanto escolares como extraescolares. Ahora bien, los elementos aquí analizados tienen el propósito de aportar un conocimiento específico respecto las formas de participación en la vida escolar de los contextos documentados y en relación con los posicionamientos escolares construidos en los recorridos.

De tal modo, para el análisis de las interacciones comunicativas *in situ* de los contextos escolares documentados tendí a identificar también todas aquellas temáticas de los intercambios comunicativos que están por fuera de la currícula oficial y que forman parte del diálogo escolar, pero no solo esto sino que atendí a su distribución y frecuencia de aparición en la totalidad de las jornadas escolares. Estos diálogos entre pares no son documentados pero son altamente relevantes para dar cuenta de la especificidad comunicativa escolar.

En tal sentido, como advierte Franzé (2002) las investigaciones sobre la matriz ideológica de los discursos se ha centrado en los contenidos privilegiados o negados por la escuela. Esta investigación no se halla interesada en un análisis contenidista, que pudiese oponer globalmente ciertos valores de la cultura escolar a otros valores extraescolares. Por el contrario, lejos de valorizar o desvalorizar posicionamientos por su identificación con un conjunto de contenidos identificados previamente como propios del campo escolar, nos acercamos al universo de las interacciones comunicativas escolares buscando patrones regulares de comunicación (Saville Troike 2005) así como sus variaciones, buscando la diversidad en la igualdad (Krotz 1994).

Específicamente desde la perspectiva dialógica, cada contexto puede ser analizado como una red de voces con las cuales el estudiante se relaciona para participar en la actividad escolar. En este sentido, la perspectiva dialógica es útil para analizar la vinculación entre las voces de la interacción escolar y aquella reconstruida en los itinerarios, en tanto explicitan procesos de configuración social. Dichos procesos en el universo del diálogo cotidiano escolar son implícitos, naturales.

Las bases del diálogo interdisciplinar propuesto son fruto de la articulación entre dos miradas sobre el lugar de la comunicación en la praxis social. Refiero concretamente al cruce entre dos autores: Mijaíl Bajtín, más ligado a los estudios de discurso y Lev Vygotski, con una obra en la que enfatiza la dimensión semiótica de las prácticas, se abocó con especial interés al campo educativo. La relevancia de la dimensión semiótica para Vygotski se relaciona con su interés por advertir las diferencias, los matices, las variaciones en el carácter común y compartido de la práctica. Retomo también el énfasis de la Antropología de la Educación en la obra de este autor, al destacar o atender a otras relaciones sociales que trascienden el espacio escolar y lo delimitan. Me refiero a los diálogos sociales retomados por los participantes de la actividad escolar en su interacción así como al diálogo con el otro-barrial, familiar, referidos con regularidad en los recorridos escolares, como huellas de la interacción

comunicativa. Estas huellas de la interacción comunicativa asumen la forma de diálogos, de una interacción entre voces, en los recorridos que aquí analizaremos.

Específicamente vinculo la concepción socio-histórica de Vygotski acerca de la constitución de la subjetividad y sus estudios sobre el diálogo interno con el dialogismo de Bajtín en su estudio de la *polifonía* en tanto ambos enfatizan el lugar del otro en los procesos de comunicación social.

Ahora bien, documentar el diálogo *in situ* también nos permite dar cuenta de dinámicas de interacción que pueden relacionarse con los recorridos. Me interesa particularmente aquí el diálogo escolar que acontece a diario en las aulas, en los recreos, en las salas de profesores, así como también la combinación de voces en los enunciados concretos de los itinerarios narrados por los estudiantes, en tanto me sirven para poner de manifiesto aspectos de la experiencia escolar relacionados con la interacción comunicativa habitual de la actividad.

En síntesis, mi objeto de indagación son las interacciones comunicativas escolares manifiestas tanto en el diálogo escolar como en la reconstrucción del recorrido escolar que realizan los estudiantes. Mediante tal estudio me propongo aportar un conocimiento acerca de las formas de participación y la experiencia escolar en los contextos abordados.

1.1.2. ¿Qué “dice” la comunicación de la actividad escolar?

El proceso de comunicación en el campo escolar así como en cualquier otra actividad social se relaciona, para Bajtín, con la circulación, antes mencionada, de un conjunto relativamente estable de enunciados que permite el reconocimiento social entre sus participantes y delimita la actividad. Para Bajtín ([1930] 2002) estos modos de interacción compartidos son modos colectivos de orientación social. En tal sentido, las formas de relacionarse con el otro y con uno mismo, tanto en la interacción comunicativa *in situ*, como en la narración que los estudiantes construyen acerca de su experiencia escolar, son modos colectivos, compartidos socialmente, de participar en la actividad. Estos modos colectivos de resolución práctica se relacionan con modos de recorrer diversos contextos vinculados con la actividad escolar.

Es frecuente encontrar en el ámbito de las ciencias sociales una ubicación de los discursos analizados en un eje temporal y de las prácticas, en un espacio social. Ello suele conducir a tratar al discurso como resumen de representaciones sociales y a las prácticas, mudas, como el campo de su validación. Como si el presupuesto en el vínculo entre ambos tuviera que responder a las preguntas: ¿quién ordena a quién? ¿El orden

discursivo a la práctica o la organización de las prácticas a los discursos? La definición de Vygotski de signo, de la cual partimos, impide este tipo de escisión entre discursos y prácticas. Los signos son considerados por este autor como estímulos artificiales (es decir, un producto cultural), de carácter transitorio (es decir, histórico) convocados por el sujeto para llevar a cabo una acción. Los signos son una construcción cultural e histórica, por ello de carácter transitorio. Esta transitoriedad se vincula con procesos políticos, transformaciones sociales, luchas de poder que buscan extender, totalizar, el carácter transitorio del signo.⁴ Por último, Vygotski señala que estos existen para llevar a cabo una acción, es decir, no pueden ser comprendidos por fuera de su motivación concreta. Esta precisa definición elude la posibilidad de pensar al discurso como esfera analizable en sí misma por fuera de la acción. Signo es para Vygotski, acción significativa, es fuerza que convoca. ¿Pero cuánta fuerza puede tener un signo? ¿Quién lo convoca? ¿De dónde proviene esa fuerza signica constitutiva de un devenir?

La definición vygotskiana de signo conduce a considerar cualquier posicionamiento social como el fruto de un conjunto de prácticas comunicativas, en tanto, cada contexto social es apropiado de diverso modo. Esta diversidad se relaciona con que cada sujeto, en función de su experiencia, convocará una serie de signos para participar de la actividad, y no otros. Como advierte Rockwell (*op.cit.*), para abordar la dimensión cultural en los contextos educativos, la tradición de la teoría socio-histórica, enfatiza cómo el trabajo pedagógico implica el uso de “herramientas y signos”, acumulados de manera desigual en diferentes sectores, momentos y tiempos, que se objetivan, se apropian y se utilizan dentro de ciertas prácticas. En los contextos escolares, estas prácticas incluyen formas más o menos convencionales de actuar, hablar, trabajar.

El abordaje empírico de la interacción comunicativa escolar nos conduce así al terreno de la praxis educativa. Tanto el planteo de Vygotski como el de Bajtín plantean una ruptura, un cambio de mirada en la relación entre discurso y práctica a la que no conciben en términos escindidos. Desde esta perspectiva ni los diálogos sociales

⁴El antropólogo Frédéric Keck (2005, 2009) señala que la lógica clasificatoria del bricoleur analizada por Lévi-Strauss y la noción de biopolítica de Foucault comparten la mirada sobre el signo en cuanto a la relación profunda entre forma y contenido. El autor explica cómo la lógica clasificatoria del bricoleur que quiere extender su dominio, alejándose de su centro significativo, condujo a nuevas formas de organización social, así como también las lógicas de poder biopolítico extienden su “objeto” para reforzarlo. Las transformaciones culturales se vinculan, en ambos casos, con materialidades signicas. En el recorrido doctoral fue posible articular relaciones entre el abordaje planteado en esta tesis referido al dialogismo y la reversibilidad signica, con el grado de perdurabilidad y extensión de la lógica clasificatoria.

documentados en los distintos contextos escolares, ni los diálogos reflexivos de los jóvenes estudiantes son formas que pre-existen a la participación social. Implican una dinámica constante de transformación de lo real que opera en cada intercambio, en tanto entienden, sobre todo Vygotski, que la comunicación está basada en una generalización de la experiencia social, de las prácticas. Y esta generalización es pre-reflexiva puesto que es el fruto de la práctica cotidiana.

Cabe señalar que autores como Agnes Heller (2002: 38) y Vygotski (1991:130) explican que hay una unión inmediata entre la comunicación y la acción vinculada con la operación cognitiva de generalización.

Como señalé, esta tensión manifiesta en la comunicación entre la generalización necesaria para poder compartir, propia de la especie y su realización motivada, concreta en un contexto preciso se relaciona con una de las preguntas que definen a la disciplina antropológica. Como señala el antropólogo Patricio Parente⁵, un aspecto que permite reconocer la especificidad de su disciplina es la tensión entre la generalidad y la diversidad de la especie humana. Numerosos estudios antropológicos se han esforzado por mostrar esta tensión marcada a su vez por el eje naturaleza-cultura, que atraviesa toda la disciplina. Estas apreciaciones antropológicas son consideradas desde la comunicación al definir la noción de signo, nodal en la disciplina. La comunicación plantea una tensión constante entre la generalidad del significado necesaria para poder compartir y la singularidad que cada interacción comunicativa produce. La definición de signo ofrecida por Vygotski colabora en la comprensión de la tensión entre lo general y la diversidad de la especie. En el proceso de la comunicación se ponen en juego la actividad de generalización que toda comunicación comporta. De hecho para este autor, la existencia social de la especie humana está dada por su capacidad de comunicar, esto es, de generalizar. Ahora bien, Vygotski señala, como dijimos, que estos, los signos, son creados y convocados para llevar a cabo una acción, es decir, no pueden ser comprendidos por fuera de su área de motivación concreta. Esta tensión entre lo general y lo particular se expresa desde la comunicación en cada contexto escolar documentado así como en los recorridos estudiantiles. Traemos a cada interacción comunicativa prácticas, que responden a nuestras trayectorias sociales, es decir, al posicionamiento dinámico dentro de la estructura social e institucional, y a su relativa distribución de poder. No obstante, al estudiar los posicionamientos producidos en el contexto

⁵ Comunicación personal, año 2013

delimitado por la actividad, la heterogeneidad de los recorridos escolares, no es azarosa ni arbitraria.

La comunicación implica una transformación constante de las interacciones sociales. Y esta generalización no es una operación cognitiva neutral, que pueda ser analizada por fuera de la praxis. La forma en que la masa de enunciados generaliza las relaciones sociales es histórica. Las formas de participar y de construir la experiencia escolar se vinculan estrechamente con la estabilidad del significado, con los procesos de generalización de las prácticas e interacciones que día a día constituyen las lógicas sociales. Distinguir estas formas de participar en la actividad y de construir la experiencia se relaciona estrechamente, planteamos aquí, con su especificidad comunicativa, situada históricamente. Su abordaje requiere una escala de la unidad de análisis que nos permita observar las relaciones entre los intercambios. Por esta razón trabajamos con un registro lo más exhaustivo posible de las interacciones comunicativas en jornadas escolares y con reconstrucciones de la experiencia estudiantil. Para poder compartir, pensar, proyectar, experiencias, objetos, acciones éstas deben tener una constancia en nuestra percepción, en nuestro interés. El decurso del campo atencional e imaginativo se vincula con la construcción de esta estabilidad. Como señala Vygotski citando a Lenin: un objeto tiene significado solo en la medida que forma parte de la comunicación. En relación con estas afirmaciones pensamos a los contextos escolares como objetos sociales en el que sus sentidos se actualizan mediante las prácticas cotidianas de sus agentes sociales.

Específicamente, dichas afirmaciones se relacionan con la “red de otros” y la “red de objetos” que articulan el campo atencional en la interacción comunicativa entre los participantes. De este modo, estudiamos la relación con esa red de otros, las estrategias de cada participante para poder organizar la participación, así como patrones regulares referidos a las temáticas, a distintos elementos extraescolares que se ponen en juego durante los intercambios, como la música, la risa, el chiste, entre otros aspectos con los que trabajaremos. En relación con la red de objetos, que articula el campo atencional en la construcción de significado, retomaremos como antecedente teórico a Luria.

Para Luria, autor ruso, colega de Vygotski, las formas de construcción de significado se elaboran a través de la mención de cualidades, acciones, relaciones u objetos. Las formas del trabajo escolar requieren de la participación no sólo de intercambios verbales entre alumnos y docentes sino también la presencia de una cierta

cantidad de objetos: reglas, hojas, lapiceras, lápices, colores, calculadoras, libros, entre otros. La focalización en secuencias de habla amplias (abarcativas de toda la jornada escolar) permite detectar patrones comunicativos regulares en la interacción que incluyen la remisión a objetos escolares, delimitando un campo atencional que circunscribe la experiencia.

Estas consideraciones teóricas son útiles para centrarnos en la interacción comunicativa escolar y la aprehensión de los elementos que la organizan. De este modo, en la gran masa de diálogos escolares es posible advertir estrategias de docentes y estudiantes a la hora de participar e interactuar en la actividad.

El campo atencional se organiza en la estabilidad significativa que la interacción comunicativa delimita. Para delimitar los patrones regulares de tal interacción, tomo como antecedente teórico los aportes no sólo de Luria, colega de Vygotski, sino también de Dell Hymes y Alfred Schutz. En tal sentido, la categoría de participante, señalada oportunamente por Dell Hymes como así también los estudios conversacionales que priorizan un corte longitudinal de las interacciones comunicativas, en tanto estas consideraciones permiten aprehender e identificar patrones regulares de comunicación (Saville-Troike 2005) en los que se configuran estructuras de participación escolar (Rockwell op.cit., Bauman y Briggs 1996). Cabe destacar que la categoría de Hymes la relaciono aquí con la noción de género discursivo primario de Bajtín, ya definido. Al atender a los contextos escolares indagados durante el trabajo de campo se presta especial atención a los géneros primarios, es decir, a las interacciones comunicativas entre pares, que exceden la temática específicamente ligada a la escuela como transmisión de conocimiento. Esta decisión remite al planteo general de la tesis, vinculado con la heterogeneidad y el descentramiento monológico que realiza Bajtín en su comprensión del lenguaje social, donde, como señalé, ninguna voz es autosuficiente sino que existe en la orientación hacia un otro, y es el resultado de la apropiación de otras voces.

Estas consideraciones son útiles para documentar cómo los participantes intercambian temáticas que están por fuera de la currícula oficial y que sin embargo forman parte del conjunto de diálogos cotidianos escolares. Los mismos no son documentados ni forman parte de la propuesta didáctica o pedagógica, pero son altamente relevantes para dar cuenta de la dinámica comunicativa escolar.

Cabe destacar aquí, en el estudio de la interacción comunicativa, la relevancia de no sólo atender a los patrones regulares de comunicación sino a las interrupciones

rutinizadas de la interacción. En tal sentido, es pertinente retomar aquí las reflexiones del sociólogo Schutz y sus indagaciones en el terreno de la fenomenología. Señala Schutz que, en situaciones pertenecientes al mismo ámbito de realidad, hay estructuras temporarias con pausas, postergaciones, períodos de espera. Por lo tanto, en las discontinuidades de la jornada se puede percibir la lógica predominante de la totalidad significativa. La discontinuidad entre una clase y otra permite detectar los sentidos no detectables en un segmento aislado de la práctica escolar. Las esperas entre una materia y otra, las rupturas de la clase: permisos para ir al baño, para salir del aula, entradas de preceptores, directivos, entre otras, revelan las rutinas de interacción, que atraviesan las jornadas observadas. En tal sentido, la relación con las interrupciones temporarias, descritas por Schutz, en la adquisición de conocimiento nos condujeron decisiones metodológicas que serán explicitadas en el siguiente capítulo. Baste considerar aquí sus conceptualizaciones referidas a las rupturas rutinizadas de la interacción como parte del análisis institucional de un campo, en este caso, el escolar.

Todas estas consideraciones teóricas me sirven para identificar las rutinas comunicacionales entre pares, así como también las interrupciones rutinizadas relacionadas con la interrupción de la clase por el ingreso de un otro al espacio áulico, con una demanda específica. Así, será posible dimensionar las formas de participación escolar sobre la base de las cuales los estudiantes construyen, en parte, su experiencia escolar.

El vínculo etario, común, entre los estudiantes, y la relación intergeneracional con adultos (los docentes) es un aspecto señalado por Rockwell como rasgo característico de la actividad escolar. Esta observación teórica y su aparición constante durante la investigación de campo, me llevó a considerar, nuevamente, los aportes de Schutz. En tal sentido, las categorías que delimita el autor para referir a la relación temporal con un otro resultaron útiles al organizar los lazos intergeneracionales docente-alumno en cada contexto escolar. Esta línea temporal de relación social puede ser, según este autor, en términos de un “predecesor”, “contemporáneo” o “sucesor”. La categoría de “sucesor” de Schutz engloba todos aquellos otros a quienes imaginamos o concebimos en un futuro. La categoría de “predecesor”, refiere al conjunto de otros que pertenecen a otro tiempo histórico, éstos no saben de nuestra existencia, se sabe acerca de ellos, pero pertenecemos a tiempos distintos. La categoría “contemporáneo” remite a todos aquellos con quienes compartimos temporalidad. Dentro de esta categoría hay diversos grados, en tanto puede tratarse de contemporáneos con quienes hemos tenido

contacto cara a cara, hasta otros contemporáneos con quienes nunca compartimos una misma dimensión espacial.

Las diversas “redes de otros”, puestas en juego durante la transmisión de conocimiento, así como las interacciones comunicativas entre pares vinculadas con procesos de socialización de índole familiar, barrial, de gustos musicales dan cuenta de prácticas escolares que distan de ser homogéneas. Al respecto, cabe destacar el lugar relevante que ocupa la música en las prácticas escolares actuales, siendo tematizada no sólo en los recreos, sino que atraviesa toda la práctica cumpliendo diversas funciones. En este sentido, en los recorridos narrados por los estudiantes se evidencia la relevancia de la música, como parte de los procesos de socialización escolar, detectados durante el trabajo en campo.

De este modo, los autores de referencia que organizan nuestra construcción del objeto de estudio son: Bajtín y Vygotsky desde los programas soviéticos enfocados en el dialogismo, así como también Hymes desde la sociolingüística, a través de la categoría específica de participante. Por último, para abordar la red de otros y de objetos puestas en juego durante el proceso de interacción comunicativa retomamos conceptualizaciones de Luria, y de Alfred Schutz, sociólogo contemporáneo.

La divergencia entre los modelos o presupuestos acerca de cómo debe ser la interacción docente – alumno para que se produzca conocimiento, aunado a la tarea de administrar grupos heterogéneos ha conducido a que el rol de la escuela tradicional entre en conflicto (Sinisi, Fanfani en Hirsch 2010). Desde esta perspectiva se presta especial énfasis, como se dijo, a la interacción que efectivamente acontece en las aulas. En esta investigación, como señalé, me dedico a documentar el diálogo escolar. En tal sentido, planteo una aproximación a aquellos estudios de la Antropología de la Educación que enfatizan su acercamiento a la actividad con un interés por “documentar lo no documentado” de la vida escolar. Siempre es posible captar una variedad de voces en los distintos documentos que estudiamos o elaboramos, como planteó lúcidamente Bajtín (Rockwell 2009: 155). Destaco también dentro de este campo, estudios dedicados a detectar las interpelaciones de los adultos, los pares, los docentes, las políticas educativas, los padres en los modos de apropiación activos (Hirsch 2010, Enrique 2007) mediante los cuales los estudiantes participan del espacio escolar. Identifico todas estas voces tal como aparecen en el *corpus* de análisis. Como señalé, me interesó estudiar cómo aparecen otros contextos extraescolares tales como el familiar, barrial, laboral, en la interacción comunicativa escolar y en la configuración de recorridos en la medida en

que dan cuenta de modos de interacción vigentes en la actividad. Parto del presupuesto de que las experiencias socializadoras más variadas se sedimentan en formas más o menos duraderas de ver, sentir y actuar y en ese sentido, los recorridos permiten observar la pluralidad de marcos de socialización en que los adolescentes se desarrollan (Lahire 2007).

En la comprensión de estos marcos de socialización retomo el recorrido histórico de los estudios antropológicos acerca de los procesos de socialización lingüística trazado por Hecht (2010). La autora señala la oscilación entre una línea de abordaje que los ha estudiado ya sea como mecanismos de transmisión cultural, entendidos como garantía de homogeneidad cultural, o como el lugar donde no sólo se reproducen las estructuras sociales sino que se encuentran en constante reformulación. En esta tesis los mecanismos de transmisión son advertidos a partir de analizar la propuesta docente en acto, identificando varias de sus estrategias desde el punto de vista comunicacional, observando y analizando también cómo suelen responder los estudiantes, cuáles son sus estrategias habituales de interacción con el docente y entre pares. Así como también cómo cada estudiante retoma la propuesta docente, al reconstruir escenas de la vida escolar. En tal sentido, dedico especial atención a cómo es retomada la voz del docente.

La institución escolar no ha sido ajena al tipo de tratamiento analítico señalado por Hecht. Al historizar los abordajes del campo escolar, ha habido un énfasis en la escuela como lugar de reproducción social, en que la socialización escolar es analizada como el lugar por excelencia que asegura la reproducción de las estructuras sociales en contraste con otros espacios de socialización de los jóvenes. La perspectiva dialógica se pregunta por cómo el estudiante dialoga con estos espacios, en qué medida y de qué manera los mismos han pasado a conformar, o no, aspectos de su recorrido educativo.

1.2. El lugar de la interacción comunicativa en los recorridos escolares

Los estudiantes en la reconstrucción de su experiencia escolar refieren a un universo de otros para delimitar su experiencia. Esta delimitación se realiza a través de formas de reaccionar al movimiento del otro, apropiándose de la experiencia y construyendo su posición en relación con la actividad. Estas argumentaciones permiten considerar la incidencia de los contextos sociales en los recorridos.

Respecto de Bajtín, como señalé, puntualmente tomaré como antecedente, aquellas indagaciones donde dio cuenta de las relaciones entre voces. Afirma Bajtín que “La vida de la palabra está en el paso de una boca a otra, de un contexto a otro, de una colectividad a otra, de una generación a otra. En este proceso, la palabra no se olvida de

su camino, no puede liberarse por completo del poder de aquellos contextos concretos que ha atravesado” (Bajtín en Volek 1995: 245).

Concretamente para estudiar la reconstrucción de la experiencia escolar retomo recursos identificados por Bajtín en su trabajo *Problemáticas de la obra de Dostoievski* ([1979] 2005). En esa obra el autor describe y sintetiza formas de relación entre voces. Este es el centro de su planteo sobre descentramiento polifónico. No obstante, es el *corpus* quien me permite identificar las relaciones con el otro y con uno mismo, a través de las cuales se construyen recorridos estudiantiles diferentes. Dicha diferencia, como veremos en cada capítulo empírico, se evidencia en rasgos y expectativas de la experiencia escolar variadas.

Parto del presupuesto de que en los recorridos hay sedimentaciones de la experiencia escolar, evidenciadas en un modo de construir las coordenadas espacio-temporales de la práctica, donde la relación entre el cuerpo propio y de los otros configura una percepción de la actividad. El “cruce” de Vygotski con el concepto de polifonía de Bajtín colabora en el abordaje empírico. Bajtín define la *polifonía* como una estructura narrativa que articula la relación entre diálogos y microdiálogos (o diálogos internos). Retomo de los estudios de Vygotski sus estudios acerca del funcionamiento de dichos diálogos. La relevancia de estas consideraciones conceptuales deriva del abordaje del *corpus*, en tanto allí sistematizo los diálogos y los diálogos internos de los recorridos. Esta articulación entre diálogos sociales vinculados con la actividad escolar y diálogos internos de los estudiantes motivados por su participación en la misma, evidencia, como señalé, instancias de apropiación. Cada recorrido es entendido aquí como el producto de una tensión dialógica dominante que articula la combinación de voces entre los participantes, esto es, de diálogos sociales, pertenecientes a distintos contextos frente al diálogo interno, dando lugar a un conjunto de posicionamientos del estudiante.

Indagar en la experiencia escolar de distintos contextos escolares desde una perspectiva dialógica instala ciertos interrogantes ¿Qué dicen las voces documentadas de la actividad escolar? ¿Cómo reconstruyen los estudiantes en sus recorridos la interacción con el docente? ¿Cómo retoman o interpretan las propuestas escolares? ¿Cómo interactúan entre sí para decidir y existir cotidianamente en la escuela? Ninguna voz es autosuficiente, solo cobra sentido en su orientación hacia otro.

Responder a la pregunta problema acerca de cuáles son los rasgos de la experiencia escolar, en contextos diversos, nos condujo a indagar sobre las formas de

participación que efectivamente acontecen en las aulas, así como también a considerar las reflexiones de los estudiantes sobre sus recorridos. El abordaje de la experiencia escolar desde un estudio de la interacción comunicativa que la constituye me llevó a retomar la noción de polifonía. A partir de ella, abordé la relación entre voces que los estudiantes construyen al narrar su experiencia escolar. Esta noción es retomada, entre otros, por el antropólogo mexicano Alejos García para discutir la categoría de otro y problematizar las formas en que su disciplina ha pensado la identidad. La polifonía es la relación entre los diálogos sociales y el microdiálogo (Bajtín *op.cit.*). Es decir, en los recorridos es posible detectar cómo el estudiante anticipa la mirada del otro escolar sobre sí mismo a la hora de narrar su experiencia.

Ahora bien, en la reconstrucción de su experiencia escolar, los diálogos que forman parte de la participación en la actividad escolar se hallan en tensión con otro tipo de diálogo, constitutivo también de lo social: el *microdiálogo* (Bajtín 2002) o *diálogo interno* (Vygotski 1981, 1991, 1996). La articulación entre ambos en la superficie del conjunto de narraciones me permite comprender “la mirada del nativo” en los recorridos.

La inescindibilidad analítica entre práctica social y discurso, antes referida, está dada por la categoría de microdiálogo o diálogo interno, ampliamente estudiada por Vygotski. Al abordar la interacción comunicativa, esta categoría permite entrever que el "otro" deja de ser solo un contrapunto exterior. El diálogo interno constituye un posicionamiento del sujeto en relación con su participación en distintas actividades. Ahora bien, ¿qué significa que el otro no es meramente un contrapunto exterior?

Fue Vygotski quien dio una respuesta fundada científicamente a esta pregunta, al rebatir críticamente las interpretaciones de Piaget⁶ respecto del diálogo egocéntrico del niño. Sus estudios ontológicos sobre la adquisición del lenguaje sentaron las bases para abordar el terreno de la constitución de la subjetividad desde una perspectiva materialista. Vygotski comprobó que dicha constitución se manifiesta a partir de un doble proceso, primero exterior, luego interior. La adquisición del lenguaje surge, en principio, en la instancia de comunicación entre el niño y las personas de su entorno. Solo más tarde, la aparición del lenguaje interno contribuye a organizar el pensamiento del niño y con él, comienza a construir activamente su entorno. Este carácter activo,

⁶ Piaget (Piaget en Vygotski 1981), desconocía las lecturas de Vygotski sobre su propio trabajo. Si bien años después el autor ginebrino llegó a las mismas conclusiones que su colega ruso, reconoció la lucidez del trabajo de Vygotski, treinta años después de su muerte, momento en que comenzó a ser publicada su obra.

señaló Vygotski, se debe al trabajo con signos, gracias al cual el ser humano trasciende las condiciones de su contexto inmediato de acción.⁷ Vygotski define los signos como “estímulos artificiales (es decir, un producto cultural), de carácter transitorio (es decir, histórico) convocados por el hombre para llevar a cabo una acción”. La forma en que los sujetos sociales convocan signos es, como señala Vygotski, y he referido, histórica, esto es, variará en función de los dispositivos culturales a partir de los cuales se produce la comunicación socialmente. La ya referida definición de signo impide cualquier escisión analítica entre discurso o práctica. El proceso comunicacional de constitución de la subjetividad, señaló Vygotski, se inicia con el lenguaje social, luego el lenguaje egocéntrico en que una especie de monólogo acompaña la acción del niño y finalmente aparece el lenguaje interior, que no pierde la dialogicidad solo que asume otras características, estas características son, la abreviación y la predicatividad.

El carácter predicativo del diálogo interno refiere a la inexistencia de un sujeto explicitado durante el mismo, esto es, que el sujeto se halla tácito, no dicho, lo cual colabora en la naturalización del sentido común de las prácticas escolares, y de cualquier práctica social. Cuando pensamos lo hacemos en términos de acciones, el sujeto no aparece enunciado en el pensamiento verbal, sino que se halla tácito. No se trata de un pensamiento reflexivo. Distinto carácter tiene el lenguaje escrito o hablado en la orientación hacia otro, que tiene un criterio secuencial en que el sujeto sí debe enunciarse.⁸ El hecho de que no hay un sujeto dicho explícitamente en el lenguaje interno colabora en las naturalizaciones del sentido común compartido, en tanto su carácter dado se refuerza. Esta situación, de no contar con un sujeto dicho explícito imposibilita asir lo pensado como el fruto de un posicionamiento, y se toma como dado. La observación de dichas naturalizaciones en el estudio de las interacciones comunicativas se aborda aquí desde las formas habituales de diálogo con el otro que conducen a compartir actitudes, valores, significados y a desatender otros aspectos de la práctica.

⁷En efecto, cabe mencionar que Vygotski criticaba a Pavlov por referir exclusivamente en su trabajo a aquellas acciones reflejas elementales compartidas con otras especies pero desatendía aquellas específicas de la especie humana referidas al trabajo con signos. Este trabajo implica un proceso activo en tanto para Vygostki los signos son convocados por el sujeto para llevar a cabo una acción. Le interesaba especialmente el estudio de aquellas funciones cognitivas como la atención, la memoria, la imaginación, en las que está implicado el trabajo con signos y que por lo tanto, dado su carácter histórico, abrían posibilidades de estudio acerca de aquello que el hombre puede llegar a construir.

⁸Por eso sujeto psicológico y sujeto gramatical para Vygotski no coinciden. La subjetividad es el producto de la oposición entre condensaciones del pensamiento, del diálogo interno y el diálogo secuencial del intercambio oral o escrito.

La intención de estas explicaciones es explicitar uno de los presupuestos de la perspectiva dialógica: las posiciones y esquemas de percepción humanos son el fruto de modos de apropiación a partir del trabajo con signos en la interacción, que conllevan actitudes emotivas hacia el otro y hacia uno mismo.⁹ Este diálogo interno, o microdiálogo, en términos de Bajtín, elabora la experiencia de un modo pre-reflexivo.

La abreviación del diálogo interno refiere al carácter condensado, no dicho, del pensamiento verbal. Dicha condensación, estudiada por Vygotski, es relacionada por el autor con una constelación fugaz de asociaciones en el orden del pensamiento verbal. Estas apreciaciones aportan elementos para poder atender cómo se manifiesta este tipo de diálogo, y frente a qué situaciones escolares. La reflexividad de los estudiantes acerca de las relaciones que establecen con el otro-par, otro-docente, otro-familiar puede evidenciarse en los recorridos mediante un conjunto de *diálogos internos* (Vygotski 1982). El diálogo interno no debe comprenderse como una manifestación individual frente al diálogo social escolar, al igual que los diálogos, son analizados en la trama de la narración, donde también se plasman, particularmente.

Estas apreciaciones permiten advertir el movimiento complejo de una subjetividad, así como también colaboran en la comprensión de rasgos de la experiencia escolar y su nexos con expectativas respecto de la actividad y el futuro postescolar. Esto significa que los contextos sociales son apropiados a través de una “red de otros” con los que el estudiante interactúa. Estos autores comprenden “el contexto” como “red de otros”, presente no sólo en la exterioridad del diálogo cotidiano sino en la propia construcción subjetiva.

Cabe destacar que para Bajtín (*op.cit.*) esta relación entre diálogo y microdiálogo es lo que, reitero, define a la polifonía. El lenguaje se haya descentrado en una serie de voces que articulan tanto la voz propia como las ajenas. Estas categorías de diálogos internos (microdiálogo) y diálogos sociales se evidencian en los recorridos donde cada estudiante construye su participación en la actividad escolar sobre la base de esta interacción entre diálogos, que me dedico a identificar. La interacción comunicativa es sistematizada a partir de estas categorías en el relato de experiencias escolares producidas por los estudiantes.

⁹Como afirma Bajtín, “el hombre nunca hubiera podido desde dentro de sí mismo y sin ninguna mediación del otro amoroso, hablar de sí mismo en diminutivo: manecita, cabecita. El otro conforma al hombre... constituye su cuerpo, otorgándole su valor externo, haciéndolo poseer el valor potencial de este cuerpo que sólo puede ser realizado por otro.” Bajtín,

El estudiante, al narrar su experiencia escolar, produce una articulación entre los diálogos sociales y el microdiálogo a través de una construcción de los otros y de sí mismo. Tal articulación me permite reconocer regularidades, formas predominantes en que se establece la relación entre diálogos para elaborar su experiencia. De este modo, en el análisis empírico me dedico a detectar tensiones dialógicas dominantes que articulan, combinaciones discontinuas entre las voces de los participantes, dando lugar a una serie de rasgos de la experiencia escolar, reconocidos por el estudiante. A la sistematización de esta serie de rasgos me dedico especialmente en la tesis. Cada tensión dialógica dominante, como modo de combinarse diálogos sociales y diálogos internos (reflexividad del estudiante) conduce a una construcción de la experiencia escolar en la que se evidencian expectativas respecto de la actividad y el futuro postescolar. Para esto, como señalé, realizo un análisis de índole dialógica, referido a sistematizar la aparición de todo el conjunto de otros pertenecientes a distintos contextos, con quienes el estudiante entra en relación para construir su trayecto escolar.

En el estudio de los recorridos identifiqué cómo aparecen los diálogos sociales pero también cómo el estudiante reflexiona activamente y se relaciona con ellos a través del microdiálogo. Esta categoría, evidencia empíricamente la construcción activa del mundo social así como también las distintas formas de participar en las situaciones escolares. Cualquier afirmación, negación, diálogo imaginado con uno mismo y con otros, forma parte del microdiálogo (o diálogo interno). Esta instancia de diálogo interno la identificaré empíricamente a través de su conexión o relación con las prácticas relevantes, descritas por el estudiante para participar en la actividad escolar, no de modo aislado en el *corpus*. Es decir, la categoría no es relevante por sí misma sino sólo en la medida en que se relaciona con aspectos de la práctica escolar. Esta tensión entre diálogos sociales y microdiálogo será el foco de abordaje para estudiar los recorridos. Su presencia aquí fundamenta la mirada comunicacional desde la cual se comprende la noción de apropiación, de índole vygotskiana.

La polifonía permite advertir cómo se teje la relación con un otro y consigo mismo en los intercambios comunicativos, configurando una dinámica de participación particular. Bajtín afirma que una voz nunca es un “eco” de otra, en tal sentido, compartir formas de participación escolar conlleva detectar mecanismos de interacción grupal, así como formas de resolución de la actividad compartidas y expectativas sobre la misma. De este modo, es posible identificar mecanismos dialógicos de interacción social que conducen o no a la toma de decisiones, a la resolución de tareas, entre otras,

específicamente me refiero al pasaje “boca en boca” de enunciados por los estudiantes. El autor ruso sostiene que el discurso cotidiano práctico está lleno de palabras ajenas: con algunas nos fundimos completamente olvidando su procedencia, mediante otras reafirmamos nuestras propias palabras, reconociendo su prestigio para nosotros, y finalmente a otras las llenamos de nuestras propias orientaciones ajenas u hostiles a ellas. Planteo que a través del estudio de la actitud del estudiante hacia el otro, hacia la palabra ajena y en relación con la propia es posible detectar cómo los estudiantes participan en la actividad.

Ahora bien, el contrapunto polifónico de voces para Bajtín no es objeto de la lingüística, y en relación con esto hace especial hincapié. Para el autor la lengua solo existe en la comunicación dialógica que se da entre los hablantes. Toda la vida de una lengua, en cualquier área de su uso, está compenetrada de relaciones dialógicas. El autor enfatiza que estas relaciones para ser tales deben llegar a ser posiciones de diferentes sujetos en la comunicación cotidiana. Así, en cada capítulo empírico identifiqué el vínculo dialógico entre voces predominantes delimitando la experiencia escolar, así como expectativas sobre la misma.

Teniendo en cuenta estas consideraciones teóricas, postulo que las construcciones realizadas por los alumnos sobre sus itinerarios escolares están marcadas por experiencias de socialización, tanto escolares y familiares, como del grupo de pares (Hirsch *op.cit.*). Pongo en diálogo aquí el uso del concepto de trayectoria en Antropología de la Educación con el tratamiento que otorgo a la noción de recorrido estudiantil. Específicamente retomo su enfoque y concepción de la trayectoria como dinámica y socialmente construida. En este sentido, analizo los recorridos escolares como indicio de interpelaciones, poniendo el acento en cómo son construidos activamente por los estudiantes. En tal sentido, los grupos de pares no son concebidos como una categoría homogénea sino que, a través del dialogismo, planteo que es posible advertir cómo las experiencias de socialización en los distintos contextos de la indagación se manifiestan en los recorridos estudiantiles. Tal manifestación puede evidenciarse en el vínculo dialógico entablado con el otro-par, familiar, amical, docente, directivo, según la expectativa escolar.

El conjunto de prácticas escolares que los estudiantes describen en las entrevistas se manifiesta a través de la descripción de un conjunto de relaciones con otros. Propongo aquí que la apropiación de la experiencia escolar puede dimensionarse a través del diálogo entablado con la actividad. En términos generales, todo sujeto para

llevar a cabo una acción debe dialogar con la actividad en la cual se circunscribe su práctica. La selección, reelaboración y combinación novedosa de recursos culturales entre las personas, señalada por Rockwell (*op.cit.*) al referir los procesos de apropiación, puede evidenciarse a través del modo en que los estudiantes reconstruyen el diálogo escolar en sus trayectos.

En lo que respecta al impacto de Mijaíl Bajtín específicamente en la disciplina antropológica, cabe mencionar qué otras áreas dentro de la antropología se han acercado a la obra de estos autores. Por tal motivo, las menciono aquí. Es el caso de Duranti y Goodwin (*op.cit.*) quienes advierten que en los últimos veinte años la relación entre lenguaje y contexto manifiesta una tendencia cada vez más interactiva y dialógica hacia nociones sobre el habla situada en un contexto. Estos autores, al identificar esta tendencia, rescatan los aportes, entre otros, de la etnografía del habla y los “acercamientos dialógicos soviéticos al lenguaje y el conocimiento”, en los que incluyen al Círculo de Bajtín, y también al grupo de investigación de Vygotski, “dos programas de investigación separados pero complementarios, contruidos sobre la idea de que el lenguaje y contexto son fenómenos independientes que debían ser analizados en relación uno con el otro” (*op.cit.*, p.:23). Una vez más señalo aquí la pertinencia del diálogo entre los enfoques presentados, en tanto la actualidad teórico-metodológica de Bajtín y Vygotski es reconocida por líneas antropológicas de indagación. La obra de ambos autores está atravesada por un eje teórico que la antropología ha problematizado empíricamente: la irreductible tensión sujeto - contexto.

Desde la perspectiva bajtiniana toda apropiación de una actividad tiene una especificidad vinculada con el modo en que se relacionan las voces de los distintos participantes. En este sentido este trabajo retoma como antecedente el planteo teórico metodológico de Bajtín (*op.cit.*, 1994), Voloshinov (2009) y Medvedev (1994) respecto de estudiar la especificidad comunicativa producida por el conjunto de prácticas pertenecientes a una actividad. En este caso, la actividad educativa. Único modo, según los autores, de terminar con aquellos análisis que reducen toda explicación sobre un objeto o práctica cultural a un contexto que los trasciende y enmarca.¹⁰ Así, cada modo de interacción comunicativa constituye una respuesta activa a las condiciones concretas

¹⁰Estos autores discutían con cierto marxismo que en los comienzos de la década del 20 del siglo pasado explicaban las características de una obra literaria por contextos económicos, perdiendo la posibilidad de advertir la especificidad ideológica de cada ámbito social. En este caso, del creativo-literario. Según Medvedev sería posible abordar la especificidad ideológica de las prácticas sociales estudiando la comunicación de cada actividad humana.

en que se desenvuelve la actividad. Toda actitud social hacia la escuela implica una construcción dialógica. Tal construcción es índice de formas de apropiación de la actividad vinculadas con experiencias diversas, así como con recursos culturales diferentes. En este sentido, cada capítulo empírico se dedica a analizar patrones regulares en los modos del diálogo con la actividad escolar.

1.2.1. Un enfoque dialógico para los recorridos escolares

Así como brindamos detalles acerca del planteo teórico desde el cual nos acercamos a la interacción comunicativa en los contextos escolares, aquí nos centraremos en detallar la urdimbre conceptual para analizar las interacciones comunicativas que aparecen reconstruidas en las voces de estudiantes acerca de su experiencia escolar. Para analizar los recorridos estudiantiles parto aquí del relato autobiográfico entendido como organización narrativa espacio temporal acerca de la experiencia (Bruner 2003). A través de estos relatos, los estudiantes construyen una visión de los otros, de sí mismos, así como de las prácticas, categorías sociales que reconoce como pertenecientes a la actividad escolar.

En tal sentido, como señala Ochs (1997) a través de la conversación los participantes transitan el mapa temporal y se concentran en el pasado para luego relacionarlo con el presente y el futuro. Es posible señalar al respecto que, dentro del enfoque narrativo, ciertos estudios privilegian el eje temporal, lo cual ha conducido a estudios sobre el *self*. En tal sentido, para trabajar sobre el diálogo con los otros me resultó útil la categoría narrativa de “cronotopo” reelaborada por Bajtín¹¹. Dicha categoría enfatiza el carácter social de la práctica en tanto otorga el mismo orden de relevancia a la coordenada temporal y espacial en el relato. Explica que un “yo” se sitúa en la coordenada temporal narrativa, y que el “otro”, tiende a una dación espacial, por lo cual suele aparecer en las descripciones. Esta manera de entender la espacio-temporalidad da cuenta de cómo cada sujeto construye la interacción social en la que participa.

Explica Bajtín que el otro tiende a una dación espacial porque es visualizado cotidianamente en la práctica, a diferencia del yo, no podemos recortar nuestro cuerpo

¹¹Este concepto, retomado por Bajtín, proviene de la física, consigna una relación no arbitraria entre espacio y tiempo. Cabe destacar el uso de este concepto por Elsie Rockwell (2007). La autora, para distinguir huellas del pasado en la multiplicidad de prácticas y significados culturales que se observan en un contexto escolar, señala haber recurrido al concepto de cronotopo. Asimismo en una conferencia durante el Congreso de Antropología Social en Rosario (2014), mencionó la relevancia de esta categoría para atender a las coordenadas de espacio y tiempo, en el conocimiento e indagación acerca de las escuelas.

en el espacio, es decir, no podemos vernos “literalmente” a nosotros mismos. Sin embargo, sí nos es posible recortar físicamente al otro en el espacio. Esta situación perceptiva se ve traducida en la construcción discursiva a través de una aparición del otro cada vez que se refiere al eje espacial. He aquí el principio de entorno y horizonte que mencionamos en nuestra introducción. El entorno refiere a esta percepción espacio temporal de los otros y el horizonte a la percepción espacio temporal situados desde la categoría del “yo”. Dicho principio, es decir, la interacción entre horizonte y entorno produce un desfase, un excedente de comunicación, que no puede ser captado desde uno de estos polos perceptivos. Esto no significa que las descripciones espaciales en la narración de los estudiantes convoque *per se*, siempre, la aparición de otros, esta se inscribe en un orden de relevancia vinculado con el carácter pre-reflexivo de la práctica. En este sentido, como señala Schutz, los alcances de cualquier explicitación se relacionan con aquello que el sujeto presupone como el dominio pragmático de la situación.

Para identificar la combinación de voces antes mencionada, manifiesta en las coordenadas espacio-temporales del cronotopo narrativo producido por los estudiantes, sistematizo operacionalmente en el *corpus* las nociones de *diálogo* y *microdiálogo*, antes definidos. La relación conceptual entre ambas nociones es lo que Bajtín reconoce como *polifonía*. Así, atiendo a la dimensión polifónica de los relatos estudiantiles para evidenciar mediante qué modos de diálogo con el otro, los estudiantes reconstruyen activamente su experiencia escolar, delimitando expectativas sobre la misma. Tal dimensión otorga igual orden de relevancia tanto a la coordenada temporal como a la espacial de los relatos estudiantiles, en tanto, siguiendo la perspectiva del “cronotopo” se tiende a evidenciar la relación entablada con el otro en la construcción de la experiencia.

El estudio de los recorridos estudiantiles es aquí el resultado de una sistematización de las relaciones del estudiante con un conjunto de “otros” y consigo mismo a lo largo de los relatos escolares recogidos en las entrevistas. Cada recorrido permite identificar una serie de rasgos de la experiencia escolar, vinculados con expectativas sobre la actividad como acerca del futuro postescolar. Estos rasgos y expectativas se identifican a partir de la sistematización de regularidades en cuanto a las formas de dialogar con el otro y consigo mismos, construidas por los estudiantes al narrar la experiencia escolar.

Cabe entonces aclarar que la cantidad de recorridos no es igual a la cantidad de entrevistas realizadas. En el *corpus*, al sistematizar las relaciones entre voces se detectó que, en algunos relatos, prevalece una relación dialógica con el otro-par, una manera de describirlo en el espacio escolar y en otros, otra. Recordemos entonces que cada relación dialógica manifiesta un acuerdo, desacuerdo, oposición, confianza, negación, convergencia, afirmación, entre otras relaciones que se irán advirtiendo en la trama narrativa del *corpus*. Por ende, cada relación dialógica evidencia un posicionamiento del estudiante frente a otro. Es decir, cada recorrido es el fruto de una serie de posicionamientos escolares en los que prevalece una forma de dialogar con el otro para elaborar la experiencia.

Para estudiar esta serie de posicionamientos a lo largo del relato a partir de los cuales se configuran la experiencia de los estudiantes privilegio en el despliegue narrativo entonces, ambas coordinadas. Una metáfora musical, utilizada aquí, diría Bachelard, con el resguardo epistemológico necesario, puede ser útil para dar cuenta del movimiento dialógico que intentamos captar en los recorridos. La polifonía en la música deja de ser tal, o carece de sentido, si se toma un fragmento aislado, si se realiza un corte sincrónico o si se la intenta comprender desde la verticalidad de su instante. Si realizamos un corte sincrónico, por más que en ese instante aparezcan muchas voces e instrumentos ello no da cuenta de la polifonía. Para ser tal, exige un devenir, un movimiento horizontal, que se desplaza en un tiempo. Estas observaciones musicales son tan sólo aquí referidas en un sentido metafórico para explicar la noción de recorridos que organiza el análisis.¹² Si bien hay un momento previo, sincrónico de análisis, al sistematizar las relaciones entre diálogo y microdiálogo por su conexión con una red de otros a través de los cuales el estudiante construye su experiencia escolar, esta sistematización luego se organiza horizontalmente en un recorrido que permite ver las variaciones en los distintos posicionamientos construidos.

Ahora bien, como ya señalé, en este abordaje me valgo de conceptualizaciones bajtinianas, pero también de aportes, desde distintas áreas, referidos a la construcción de la subjetividad en el lenguaje (Vygotski *op.cit.*, Luria *op.cit.*). Para circunscribir la relación con el otro es útil tener en cuenta los usos de pronombres que posibilitan caracterizar cómo se construye la experiencia escolar, a través del relato de una serie de diálogos escolares y extraescolares mediante los cuales cada estudiante va delineando

¹²Agradezco al músico Martín Lucini, quien brindó algunas apreciaciones respecto de la polifonía en las artes musicales.

posiciones. Ahora bien, estas posiciones, no son analizadas como repetición explicativa del punto de vista del nativo, donde cada estudiante se afirma a través de las marcas del “yo” en el relato de su vida escolar. La ruptura de la ilusión biográfica se realiza, desde la perspectiva dialógica, al aunar o relacionar cada aparición del “yo” como posicionamiento frente a “otro”. En tal sentido, atiendo a la aparición o ausencia de otros, siguiendo aquí el énfasis de la antropología y de autores como Vygotski en la visión del otro como condición de posibilidad del yo.

En el contexto de este trabajo los recorridos estudiantiles son el resultado de una relación dominante entre diálogo y microdiálogo en la construcción de la experiencia escolar. Es decir, en cada recorrido predomina una forma de relacionarse dialógicamente entre los participantes de la vida escolar. Así, a través de un conjunto de relaciones dialógicas de los estudiantes con el “otro-par”, “otro-docente”, “otro-familiar”, se reconstruyen las relaciones sociales de las prácticas escolares. De este conjunto de relaciones entre los estudiantes y los otros protagonistas de la experiencia escolar, prevalece una forma de interactuar comunicativamente entre sí. Esta es identificada por su regularidad o mayor grado de aparición al construir la participación en la actividad escolar, dando lugar a un recorrido. Cada recorrido adquiere así el sentido polifónico del “coro de los otros” (Bajtín 2005).

Para el análisis de la construcción espacio temporal del relato escolar en la que se despliega la red de relaciones entre los participantes que entran en diálogo me resultó útil atender a aspectos trabajados por enfoques que también privilegian los procesos de subjetividad en el lenguaje tales como el narratológico o enunciativo. Entre los rasgos enunciativos de las entrevistas sobre trayectorias es posible identificar y analizar la aparición de *points* o ejes de interés. Estos aspectos de la estructura narrativa guardan similitud con los identificados por Labov al analizar los relatos de experiencias personales recogidos en comunidades negras de Estados Unidos. Labov y Waletzky (1967) en su estudio sobre narrativa de experiencia personal advierten que, en los relatos de este tipo, articulados alrededor de un *point* o eje de interés, puede identificarse “cláusulas evaluativas” que ofrecen comentarios valorativos del suceso narrado, y de una “coda” final que cierra los relatos.

Cabe aclarar que este estudio si bien se basa en narraciones de experiencias personales no considera en su abordaje aquellos estudios de narrativa que reconocen una estructura formal a este tipo de relato donde se fija un “eje de interés”, luego se sucede una “complicación”, y luego una “resolución” que cierra con una coda valorativa. Este

tipo de formalizaciones del relato personal no son pertinentes para nuestro estudio, en tanto el eje está en evidenciar la ligazón dialógica entre personas a la hora de construir los posicionamientos escolares. La dimensión diacrónica en el recorrido se evidencia con posterioridad al análisis, al advertir la variación de posicionamientos escolares como el resultado de procesos de socialización múltiple (Lahire *op.cit.*)

Las relaciones, a las que aquí atiendo especialmente, son consideradas fruto de socializaciones en entornos culturales diversos (Piña 1989). Por lo tanto, presto atención también a la variación de tiempos verbales, las formas pasivas, las repeticiones. Las mismas me permiten advertir “esa transición desde un estado de cosas a otro” mediante las cuales los estudiantes evalúan su experiencia escolar y configuran expectativas. En síntesis, sistematizo la interacción escolar a través del juego polifónico mediante el cual los estudiantes se apropian del discurso y prácticas realizadas junto con otros para elaborar su propia mirada respecto de la experiencia escolar.

Con respecto a lo antedicho, identifiqué en el análisis, tres recorridos estudiantiles. Cada uno se caracteriza por una específica relación con el conjunto de otros significativos. Es decir, cada recorrido es el fruto de una regularidad en el modo de construir posicionamientos y expectativas escolares. La diversidad es advertida al comparar los recorridos entre sí. Como me propongo identificar en el análisis, las características de los recorridos son el fruto de posicionamientos construidos sobre la base de una forma de relacionarse con el otro y consigo mismo en relación con la actividad escolar.

Así, cada trayecto escolar tiene una serie de posicionamientos/rasgos que lo organizan, a través de los cuales se configura la experiencia educativa. Por ejemplo, en el Capítulo 6, el recorrido analizado tiene como uno de los rasgos que lo caracterizan, la construcción del estudiante como “normal”, en el que prevalece el carácter evaluativo de la actividad como aspecto más relevante. Uno de los rasgos que caracteriza al recorrido analizado en el Capítulo 4 es la construcción del estudiante como un sujeto que permanece siempre igual, donde prevalece el rasgo de la monotonía como modo de construir la relación con la actividad escolar. Uno de los rasgos que define el recorrido analizado en el Capítulo 5 es la construcción del estudiante como alguien “diferente”, donde se produce un proceso de identificación y oposición con otros estudiantes, en el que prevalece un reconocimiento de la actividad escolar como punto de inflexión vital que reorienta los horizontes de acción. En los capítulos 3 y 7 trabajaré sobre interacciones comunicativas en contexto, que permiten comprender cada recorrido

relacionado con dinámicas comunicativas que los interpelan. La revisión y reiterada sistematización del material de las interacciones comunicativas registradas busca construir datos que me permitan comprender el por qué de las expectativas ligadas con el recorrido de la “evaluación”, “la monotonía”, “el cambio”. De este modo, los recorridos estudiantiles dialogan con el tratamiento de la noción de trayectoria en Antropología de la Educación, analizando también los contextos en que estas se constituyen, pero situándome para tal documentación exclusivamente desde el registro de las interacciones comunicativas.¹³

Los recorridos estudiantiles comparten también con el tratamiento antropológico de la noción de trayectoria, el no referir a una construcción de la cotidianidad desde los fragmentos personales reunidos, no es una posición subjetivista sino intersubjetiva donde se observa cómo los contextos sociales aparecen en los relatos a partir del diálogo entre voces como forma activa de elaboración experiencial. El recorrido escolar, en el contexto de esta investigación, es una construcción activa de la experiencia a partir del diálogo entre voces pertenecientes a diversos contextos, referidos por los estudiantes.

Como señalé, para comprender los contextos en que las trayectorias cobran actualidad y sentido, retomo algunos elementos de interacciones escolares documentadas. En esta comprensión, resultó esclarecedor el trabajo de Rockwell. Esta autora señala que la Antropología de la Educación desde siempre ha problematizado las formas escolares históricas, en tanto práctica social llevada a cabo en contextos diversos, para indagar acerca de los límites de la actividad. Reconoce tres rasgos a partir de los cuales se organiza tal discusión, a saber: la actividad escolar se delimita por tratarse de un espacio/tiempo separado de otras actividades, dedicado a la transmisión de conocimientos; un adulto conocedor mayor y la inexistencia de lazos de parentesco entre los coetáneos; y una relación pedagógica mediada por el texto escrito.

En los recorridos atiendo especialmente a aspectos contextuales vinculados con el uso de categorías sociales que aparecieron durante el trabajo de campo con cierta recurrencia. Para esto tomo como antecedente la definición que ofrece Rockwell de “categorías sociales”: “aquellas representaciones o prácticas que aparecen de manera recurrente en el discurso o en las acciones de los habitantes locales y que establece distinciones entre el mundo que ellos conocen y manejan” (Rockwell 2009: 80). Retomar estas categorías, como señala la autora, no es simplemente ver desde los ojos

¹³Recordemos que al realizar el estado de la cuestión referido a este concepto la Antropología de la Educación acude a los contextos que aparecen en las trayectorias.

del nativo ni asumir sus categorías como propias. Para este estudio se trata de advertir qué significado y de qué modo usan estas categorías. Converge con esta noción propuesta por la autora, la de Sacks, autor dedicado al análisis conversacional, quien introduce el término básico de “mecanismo de categorización como miembro”, el cual supone la existencia, en el nivel cultural de colecciones de categorías para referir a las personas. El uso de una categoría plantea una organización de conocimiento social práctico. Invocarlas constituye un modo de reproducir un tipo específico de pauta de interacción (Jayyusi; Mäkitalo y Säjölö en Vasilachis de Gialdino 2016).

Estudios actuales, como el de Rockwell, enfatizan la participación activa, considerando la apropiación como dinámica cultural de construcción social (Hecht *op.cit.*). Esta autora es retomada en esta tesis, como se anticipó, particularmente por su propuesta de ligazón y diálogo con la teoría socio-histórica (Vygotski en Rockwell 1996, Saucedo 2010). Vygotski comparte con autores como Lévi-Strauss el afán por demostrar una lógica del pensamiento propia allí donde las aproximaciones de la comunidad científica, de sus respectivas épocas, no veía sino la falta de lógica, atraso, salvajismo.¹⁴

En una tensión entre variación y repetición las interacciones comunicativas permiten detectar patrones regulares de comportamiento que configuran la participación escolar e inciden en la construcción de la experiencia estudiantil.

El concepto de “apropiación” en Rockwell vincula la reproducción del sujeto individual con la reproducción social. No obstante, esta concepción trasciende la mirada sobre la reproducción del orden social, señalada por Hecht (*op.cit.*), para también detenerse sobre la selección, reelaboración y combinación novedosa de recursos culturales entre las personas y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en sus ámbitos inmediatos (Rockwell en Hecht *op.cit.*). El concepto de apropiación, que

¹⁴ El autor ruso en numerosas ocasiones recurre a estudios antropológicos para argumentar su concepción histórico-social del pensamiento y el lenguaje humanos. Rockwell da cuenta de esta relación interdisciplinar en la referencia al trabajo de Van Der Veer sobre Vygotski (1986). Para una revisión de tal aproximación a la antropología véase Tomo I y II de sus Obras Escogidas (1991 y 1993). Vygotski criticaba a la psicología idealista o materialista ingenua a partir de estudios antropológicos interesados en las respuestas complejas de cada grupo social en relación con sus prácticas cotidianas. Así, Vygotski cita a Levy Bruhl en sus estudios sobre los cafres para señalar que cuando a un “hombre europeo” se le pregunta respecto de la toma de una decisión dice “lo pensaré”, el jefe cafre, dice: “debo verlo en un sueño”. Como señala nuestro autor, ello no significa una forma más o menos desarrollada sino una forma cualitativamente diferente, vinculada con una combinatoria de funciones psíquicas en función de la actividad social desarrollada. No hay diferencias en las formas del cerebro (como otrora se pensaba) sino nexos y combinaciones de las funciones cerebrales ligado a prácticas sociales, de los cuales esta función es emergente. La participación activa en la reconstrucción del entorno cultural, social, llevada a cabo por cada individuo en su medio conduce a la elaboración de esquemas de percepción y de creencias que permiten dar cuenta la diversidad.

puede ser entendido como una superación del de “socialización”, se relaciona también con el de internalización, de Vygotski. Ambos dan cuenta de cómo los sujetos participan en la construcción de su entorno al relacionarse con dispositivos culturales que organizan la socialización. Vygotski, lejos de tener una mirada pasiva sobre estos procesos, trabajó sobre la tensión irreductible entre sujeto y contexto, de la cual el concepto de diálogo interno, es pionero en tanto demostración empírica del carácter activo del sujeto.

Señalo como antecedente dentro de esta línea de estudios antropológicos, los trabajos de Hirsch (*op.cit.*) y Enrique (2007), en tanto colocan el énfasis en cómo diversas interpelaciones, producto de socializaciones que constriñen el espacio escolar, son apropiadas por los jóvenes estudiantes. En el caso de Enrique con una investigación centrada en las prácticas políticas estudiantiles invisibilizadas. Y Hirsch analiza la pregunta por el futuro como interpelación escolar. Esta interpelación se manifiesta en el *corpus* documentado, es un elemento que juega en la configuración de los recorridos aquí analizados.¹⁵

Los antecedentes aquí referidos sirven como base para analizar cómo el estudiante construye su participación en la actividad educativa. El análisis de las construcciones dialógicas en las entrevistas a los estudiantes permite identificar rasgos de la experiencia escolar en tanto conjunto de posicionamientos vinculados con expectativas respecto de la actividad y el futuro postescolar a través del recorrido.

Este diálogo interdisciplinar se abre como posibilidad a partir de la especificidad del planteo aquí propuesto ligado al cruce de los aspectos dialógicos y comunicativos señalados en relación con la obra de Bajtín y el trabajo de Vygotski. Conocer las diferentes formas en que los estudiantes dialogan con el otro y consigo mismos al reconstruir su participación en la actividad escolar permite identificar recorridos caracterizados por una serie de rasgos que delimitan los alcances de la experiencia escolar.

1.2.2. Los recorridos estudiantiles

Cada recorrido estudiantil, al desplegarse en el contexto educativo, tiene un ritmo social, una “velocidad”, vinculada con la tensión dialógica dominante que lo organiza. O mejor dicho, un recorrido estudiantil es un ritmo. No solo es posible

¹⁵Así como también en programas extracurriculares que documenté al realizar el trabajo de campo para esta tesis.

identificar patrones regulares de comunicación en el diálogo escolar documentado sino que, en la dimensión diacrónica del recorrido estudiantil, es posible identificar patrones dialógicos regulares, es decir, modos de relacionarse con las voces que conforman su experiencia escolar. El modo de recorrer un espacio social, en particular, el educativo, se evidencia desde nuestra perspectiva a través de un modo de participar, de construir el diálogo con otros y con uno mismo en la actividad escolar.

En la búsqueda de antecedentes referidos a trabajos de investigación que aborden la experiencia escolar desde los recorridos estudiantiles, retomamos la noción de trayectoria en tanto encontramos algunas convergencias con este concepto. El antropólogo Piña señala cómo el género discursivo autobiográfico en general se sitúa en la frontera de variadas disciplinas y tradiciones que se disputan su identidad: la crítica literaria, la sociología, la antropología y la historia oral son sus principales pretendientes. Al respecto destaca que su ubicación intersticial explica el por qué se trata de una modalidad de investigación que desde el punto de vista metodológico es asediada, siendo definida de muy diversas maneras. En el rastreo bibliográfico¹⁶ pude constatar que la categoría de trayectorias es utilizada como técnica de indagación en entrevistas, y a su vez, como planteo metodológico coherente con una construcción teórica de análisis. Las observaciones del antropólogo Carlos Piña son en extremo relevantes para discernir enfoques.

La trayectoria, para Bourdieu (2002), es el recorrido de un agente entre una posición y otra, en el espacio social o en un campo. Haré un breve racconto de los distintos planteos en diversas disciplinas sobre este concepto, en tanto confluye con el género discursivo biográfico, donde la noción de recorrido estudiantil abrevia. En tanto abordaje teórico-metodológico se puede vincular con los estudios de historias de vida (Sarabia 1986), “biográficos” (Sautú 2004, Arfuch 1995, 2002).

En tal sentido, Vasilachis de Gialdino (*op.cit.*), señala que para quienes anuncian un cambio de paradigma en las ciencias sociales, esto es, de la cultura del conocimiento, ese cambio está ligado al “momento biográfico” y afecta no solo a la orientación del conjunto de disciplinas sino también a la relación entre ellas. Afirma esta autora, tomando la palabra de Markóva (2000: 424) que en todo este cambio de paradigma ha sido de fundamental importancia la impronta del pensamiento de Bajtín, quien propuso

¹⁶Dado el carácter interdisciplinario del concepto la búsqueda bibliográfica que realicé incluyó el rastreo de diversas disciplinas tales como la antropología, la sociología, y dentro del campo de las letras, la narratología.

el dialogismo (...) Este autor marcaba la diferencia entre las ciencias naturales y sociales de esta manera: en las primeras existe un sistema de objetos; en las segundas hay sujetos, diálogo, personas, y por tanto voces.

Cabe mencionar, al considerar la construcción de posicionamientos en la narración de la experiencia escolar, desde una perspectiva dialógica, cómo el pensamiento de Bajtín ha influido en la articulación de la noción de identidades que se discute en la antropología contemporánea (Bubnova en Bajtín 2000, p.: 24). Como antes señalé, las apreciaciones del antropólogo Alejos García, retoman los aportes de este autor para la disciplina: “el dialogismo va mucho más allá de aquella otra visión, frecuente en el discurso antropológico, donde la alteridad es planteada como un elemento de oposición o contraste respecto a la identidad del sujeto. (...) para la antropología, disciplina especializada en la alteridad cultural, resulta de especial relevancia la perspectiva teórica de una identidad social no cerrada en sí misma, sino una que involucre de lleno la alteridad. (...) La alteridad bajtiniana es un principio filosófico de extrema importancia para repensar la identidad.” (García 2006: 49).

Los estudios de la Antropología posmoderna también han retomado la obra de Bajtín para proponer la producción de un texto etnográfico que muestre el dialogismo constitutivo de dicho escrito, es decir, explicitar el conjunto de voces que lo constituyen, problematizando los efectos de poder vinculados con la noción de autoría (Clifford y Marcus 1986). Este ha sido uno de los enfoques con mayor difusión, desde la antropología, desde allí lo menciono.

El dialogismo y otros conceptos derivados como diálogo, microdiálogo, polifonía, que aquí definí, “son claves bajtinianas para la comprensión de la cultura y en particular las identidades del sujeto, entendido como fenómeno social resultado del complejo de relaciones del yo consigo mismo y con el otro. Las respectivas identidades se construyen en el proceso de la comunicación.” (García *op.cit.*: 50).

En efecto, el estudio de Bajtín sobre la narración de carácter polifónico es retomado, por ejemplo, por Arfuch en su trabajo *El espacio biográfico*. Dicho texto se sitúa dentro de los “estudios biográficos”, allí la autora retoma la obra de Bajtín para plantear un enfoque de relaciones intertextuales a través de la noción de “espacio biográfico”, lo cual muestra la productividad de nociones bajtinianas para tal enfoque (Mitidieri 2013). No obstante el abordaje empírico aquí realizado no tiene antecedentes en cuanto al tipo de sistematización planteada.

En consonancia con lo antedicho, considero pertinente señalar que al trabajar

sobre el *corpus* de recorridos estudiantiles no focalizo en el material como una reconstrucción del pasado de orden testimonial en la cual busco contrastar entre testimonios para advertir una verdad o falsedad de lo dicho.

La validez del relato no consiste en medir el grado de similitud que el itinerario biográfico “refleja” o “guarda” en relación con la vida relatada, sino en acceder a modos de resolución colectiva respecto de la práctica escolar que cada recorrido plantea. Como señala Piña, no existe ningún archivo ni mecanismo lo suficientemente poderoso para retener y reproducir una vida. Esta limitación, al decir de De Certeau (1985), es experimentada como un obstáculo por la mentalidad historicista que quisiera fijar el pasado desde una lectura totalizante.

En este planteo sitúo el énfasis en la posibilidad de advertir el modo en que los estudiantes se construyen ante/para/ a través de otros. En tal sentido, Skinner y otros investigadores (2011) en su estudio sobre narrativas de adolescentes nepaleses, advierten que estas pueden ser utilizadas para mostrar el dialógico desarrollo de la acción y de la identidad en mundos históricamente contingentes, socialmente realizados y culturalmente construidos.

De este modo, para construir narrativamente sus posicionamientos escolares los estudiantes utilizan recursos dialógicos, que, como señalé en el apartado anterior, no son azarosos. Es decir, para reconstruir su participación escolar utilizan un conjunto de relaciones dialógicas en las que el estudiante puede llegar a manifestar acuerdo, desacuerdo, oposición, negación, confianza hacia el otro. Estas relaciones articulan las voces de los estudiantes con un universo de otros pertenecientes a distintos contextos sociales. Sin embargo, no pueden ser definidas a priori, ya que cada relación dialógica se manifiesta dentro de un conjunto de relaciones, que le otorga un carácter particular. Es la manifestación particular en el *corpus* la que permite asir la experiencia escolar. Cada diálogo varía según el contexto de interacción al que pertenece este otro. Así, al elaborar su experiencia los estudiantes seleccionan activamente prácticas escolares y extraescolares en las que se configura su expectativa sobre la actividad.

En tal sentido, la perspectiva dialógica brinda herramientas para elaborar resultados respecto de las construcciones realizadas en los recorridos así como para comprender cómo el estudiante llega a identificar algunos rasgos para definir la actividad, y no otros, que delimitan su expectativa sobre la misma. Esta perspectiva colabora en ver cómo se construyen estas huellas de su interacción escolar en tanto

permite distinguir en los recorridos los modos de reacción a la voz ajena (del otro-par, otro-familiar, otro-docente, otro-barrial, etc.) en la construcción de su experiencia.

Específicamente la Antropología de la Educación (Santillán 2011; Hirsch 2010; Cragolino 2009) ha retomado el concepto de Bourdieu sobre trayectoria para retrabajarlo empíricamente desde abordajes etnográficos. Estos autores comparten desde la Antropología social una mirada metodológica referida a realizar estudios de campo de cada contexto social situado en las trayectorias por sus entrevistados para analizar las distintas posiciones relacionales asumidas por estos. Ahora bien, para dar cuenta de las trayectorias, en los textos aquí citados hay algunas elecciones o matices diferenciales en los abordajes, fruto de recortes puntuales. En el caso de Santillán y el de Cragolino, realizan una indagación de campo en los contextos sociales referidos en las trayectorias por sus entrevistados para construir la trayectoria. En el estudio de Santillán, la autora acude a los contextos sociales mencionados por los entrevistados, tales como los grupos de apoyo escolar, entre otros, para advertir el rol que juegan espacios no formales de escolaridad en las trayectorias. Específicamente Cragolino introduce la dimensión histórica al trabajar con este concepto. En el caso de Hirsch, el estudio se basa en entrevistas realizadas a estudiantes de escuelas medias para problematizar la interpelación escolar referida al futuro postescolar. El carácter distintivo de la Antropología de la Educación, en relación con este concepto refiere a realizar una indagación en los contextos sociales enunciados en las entrevistas acerca de las trayectorias sociales. Esta es una de las razones por la cual documentamos las jornadas escolares de los contextos que forman parte de las trayectorias analizadas.

Dentro del campo de la Sociología, Bourdieu (autor ampliamente retomado en Antropología de la Educación para pensar las trayectorias escolares), en su obra *La Distinción* (1998), trabajó con la categoría y realizó algunas aclaraciones metodológicas en *Cosas dichas* (2002). Allí señala, al referirse a la trayectoria, la relevancia de estudiar el conjunto de posiciones de agente implicado en una manera singular de recorrer un espacio social. Cada posición social tomada, en tanto rastro de socialización constituyente, excluye otras posiciones. La trayectoria, para Bourdieu, es el recorrido de un agente entre una posición y otra, en el espacio social o en un campo. Para este autor, su noción de *habitus* se objetiva en un conjunto de trayectorias que constituyen un campo. Este conjunto de trayectos, como modos singulares de recorrer la actividad escolar, es lo que me propongo construir desde su dimensión dialógica. Para ello, sistematizo las relaciones entre voces a partir de las cuales los estudiantes construyen

posiciones a lo largo de su trayecto escolar. Dichas relaciones con los otros y consigo mismos no son azarosas sino el fruto de formas de reconocimiento social que operan en la actividad. Estas formas de reconocimiento social constituyen esquemas de percepción que delimitan los sentidos de las prácticas escolares. Cada recorrido estudiantil cobra un ritmo a partir del modo en que se articulan los diálogos entre sí en la construcción de la experiencia escolar. De este modo, la noción de recorrido se fundamenta en la comprensión de la experiencia escolar desde el ritmo comunicativo que cobra la relación entre diálogos escolares y diálogos internos en el despliegue social por la actividad. Esta noción comparte con la de trayectoria su carácter relacional entre los distintos posicionamientos que van tomando los estudiantes.

En relación con Bourdieu retomo también del tratamiento de la noción de trayectoria su ruptura de la “ilusión biográfica”. Al respecto, conviene señalar que la trayectoria, al igual que la noción de recorrido, no construye su sentido, fruto de un derivado causal donde el antecedente en la secuencia temporal narrada explicaría las decisiones sociales al interior de una trayectoria. Es decir, no busco develar una lógica de la práctica a través de las explicaciones discursivas dadas por el estudiante respecto del orden e inteligibilidad de su participación escolar. No se trata a la narración como un todo coherente, explicativo. El enfoque aquí propuesto plantea una ruptura tanto de la “ilusión biográfica” (Bourdieu *op.cit.*) como de la presuposición de que existe un discurso “genuino”. La presencia constitutiva de la alteridad como núcleo de la concepción del lenguaje bajtiniano, reconoce su heterogeneidad inevitable contrapuesta a la ilusión de unidad y dominancia que hace que el sujeto delimite el lugar del otro para circunscribir su propio territorio (Mitidieri *op.cit.*). Como señala Lévi-Strauss (1981), los usos lingüísticos son inconscientes, o como diría Bourdieu, pre-reflexivos. Estas formas de narrar, por lo tanto, se vinculan con órdenes sociales presupuestos como inherentes a las prácticas sociales de la experiencia escolar.

Señala Bourdieu que la ruptura de esta ilusión biográfica “lleva a elaborar la noción de trayectoria como serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones. Tratar de comprender una vida como una serie única y suficiente en sí de acontecimientos sucesivos, sin más vínculo que la asociación a un «sujeto», cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio es más o menos igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en

cuenta la estructura de la red, es decir la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones.” (1997: 82).

Para el enfoque que aquí planteo, retomo los aportes metodológicos de Piña y de Bourdieu. Respecto del primer autor destaco el aporte vinculado con el hecho de retomar lo medular en relación al enfrentamiento con el relato de un texto autobiográfico, que es preguntarse por cómo ese alguien se representa ante sí y ante otros el transcurrir de su vida y lo relata. El sujeto construye una versión de sí mismo, una imagen que construye frente a un mundo de otros. Estas afirmaciones convergen con los citados estudios de Bajtín sobre la obra de Dostoievski, mencionados en el eje anterior. Este conjunto de posiciones en una trayectoria, excluye, como señala Bourdieu, otros posicionamientos, y por ende, otras expectativas sobre la actividad escolar. Desde este estudio se focaliza en ver cómo dichos posicionamientos son el fruto de una interacción polifónica particular entre voces que participan de la actividad escolar, en donde la narración deja de ser una tarea azarosa, anecdótica, circunscripta a cada experiencia, en términos de un individuo.

Para dar cuenta de cómo los estudiantes responden activamente a los procesos de socialización que contextualizan sus prácticas escolares analizo la construcción que realizan de su experiencia escolar. Al identificar la red de socializaciones múltiples (Lahire *op.cit.*) me valgo de la identificación en el *corpus* de las relaciones que cada estudiante entabla con una red de otros en cada práctica social configuradora de sus recorridos. La perspectiva dialógica con su dimensión contextual permite introducir la categoría del “otro” en relación al sujeto protagonista de los recorridos. Así, cada posicionamiento tiene un carácter relacional vinculado con una red de otros (escolares, familiares, universitarios, laborales, amicales, barriales). De este modo, busco delimitar cómo en los recorridos, cada rasgo de la experiencia escolar es el fruto de posicionamientos sociales. Estos pueden ser analizados a partir de la sistematización de su dimensión dialógica, esto es, a partir de un haz de relaciones entabladas con el otro y consigo mismos que los estudiantes despliegan para reconstruir su participación en la actividad escolar, delimitando expectativas sobre ésta.

Por esta razón, en los recorridos estudiantiles identificaré cómo se manifiesta el diálogo interno de los estudiantes frente al otro-par conduciendo a diversas tomas de posición. Cada posicionamiento, construido en el diálogo evidencia evaluaciones sociales referidas a la actividad. En este sentido, cabe considerar la articulación entre

diálogos escolares y diálogos internos como evaluaciones sociales compartidas por los estudiantes acerca de la actividad escolar.

En este estudio será posible advertir cómo la voz del estudiante en cada entrevista no es un territorio soberano interno en el que éste es capaz de afirmarse por sí solo. Cada posicionamiento escolar emerge y se configura en el vínculo fronterizo que el estudiante establece con los otros durante su experiencia escolar. Estas relaciones entre los posicionamientos construidos por el estudiante son consideradas el fruto de recorridos de socialización diversos. En tanto reflexión sobre la participación en la actividad escolar, las instancias del microdiálogo tendrán un lugar relevante en el estudio de recorridos. Entonces, en este estudio no solo atiendo al concepto de diálogo sino que el microdiálogo, en tanto tipo de evaluación social interna, asume relevancia para identificar el modo en que los estudiantes elaboran su participación en la actividad, así como también en torno a esta construcción de la experiencia se proyectan expectativas diferenciadas. Como tendremos oportunidad de observar en el análisis, la presencia del diálogo interno no es indiferente a la construcción de los posicionamientos y rasgos de la experiencia escolar. Su presencia elevada, así como su relación con otras voces del ámbito escolar suele ser un indicador de la relevancia que tiene la actividad para el estudiante.

Los estudios de Vygotski son de particular relevancia para advertir los distintos posicionamientos que pueden atravesar una misma situación comunicativa. Retomo, en relación con estos aspectos, los aportes de Rockwell, quien señala respecto de la noción de trayectoria cómo es posible dar cuenta de procesos de socialización más amplios, que rebasan la esfera escolar, permitiendo comprender la trama de interacciones en que se realiza esta actividad.

Comparto del enfoque planteado por Piña el supuesto de sostener que es posible, de este modo, aprehender ciertos procesos colectivos compartidos de atribución de significado. Tanto Piña (*op.cit.*) como Rockwell (*op.cit.*) afirman que todo sujeto construye su versión de “sí mismo” a partir de determinada posición existencial. Pongo en relación la sistematización del vínculo dialógico del estudiante con una “red de otros” con lo antedicho por el antropólogo Alejos García (*op.cit.*) en cuanto a formas de pensar la alteridad como condición de posibilidad de lo propio. De este modo, concibo la singularidad de cada recorrido estudiantil como un producto complejo de relaciones entre distintos contextos sociales que se ponen en juego, y no como un núcleo al que se le superponen influencias sociales (Heller, *op.cit.*: 7). Considero que esta complejidad se

vincula con el entretejido dialógico a partir del cual el estudiante construye su participación en la actividad escolar y que aquí me dedico especialmente a estudiar.

En efecto, cabe destacar que el análisis de los recorridos no se ciñe a la interacción estrictamente escolar sino a todo el conjunto de prácticas que el estudiante relata al elaborar su participación en la actividad escolar. Como vimos, dicha interacción excede el diálogo explícito y se vincula con las relaciones entre un “yo” y un “tú” al organizar el relato de su experiencia en la actividad educativa. De este modo, al referir al eje espacial de la experiencia educativa, frente a la respuesta estudiantil reiterada: “Llego, me voy” y que expresa un modo de referir a la experiencia escolar, profundicé en la indagación con preguntas situadas en ambas coordenadas, buscando evidenciar lógicas de la práctica que permanecían enigmáticas y condensadas en esta frase, común a todos los entrevistados. El recorrido, en este sentido, se basa en una metodología guiada por la profundización en las respuestas, así como también por un trabajo de observación y registro en los contextos donde estos toman forma. Uno de los criterios ha sido privilegiar la voz del entrevistado. Este y otros criterios son explicitados en el siguiente capítulo dedicado a cuestiones metodológicas.

La interacción comunicativa en los recorridos se torna contexto familiar, escolar, barrial, a través de las voces en el diálogo con otros. Por esta razón identifiqué las interacciones comunicativas a través del estudio de los diálogos (entendiendo al diálogo en el sentido laxo antes referido por Bajtín) y de los diálogos internos (microdiálogos) que sistematizo en el *corpus*. Este modo de trabajo me condujo a circunscribir el conjunto de relaciones que el entrevistado entabla con los distintos otros sobre su experiencia escolar. En el camino de tal construcción es posible distinguir una serie de rasgos, relacionados con una forma habitual de dialogar con el otro, que delimitan las posibilidades de la experiencia escolar y en tal sentido, delimitan también expectativas respecto de la actividad.

Es entonces que, con el objetivo de estudiar la interacción comunicativa desde una perspectiva dialógica se dialoga con la Antropología de la Educación dado su énfasis en conocer los intereses, motivaciones de los estudiantes desde sus propias voces, así como también los procesos de socialización y apropiación que involucran las prácticas escolares. Una de las claves del diálogo interdisciplinar aquí planteado, se vincula con cómo el “otro” deja de ser solo un contrapunto exterior para pasar a estar presente en la construcción misma del posicionamiento propio. Por lo tanto, brinda elementos para sistematizar la masa de diálogos entre los distintos participantes de la

actividad así como la experiencia escolar relatada por los estudiantes. A través de este conjunto de huellas de la interacción es posible analizar cómo se construyen una serie de posicionamientos que otorgan rasgos precisos a cada recorrido, delimitando la experiencia escolar así como expectativas sobre la actividad y el futuro postescolar. De este modo, el interés compartido con Antropología de la Educación vinculado con conocer intereses, motivaciones, expectativas, modos de experimentar la actividad educativa por los estudiantes, es aquí foco de nuestro análisis, desde una vía de acceso al campo diferente, a través de esta propuesta centrada en la interacción comunicativa y los vínculos dialógicos entre sus participantes.

CAPITULO 2 Criterios metodológicos de abordaje

Toda investigación plantea una tensión entre lo general y lo particular. En tal sentido, esta tesis sostiene una mirada cualitativa, a partir de la construcción de un *corpus*, situándose más cerca del caso que de la muestra. No obstante, estas consideraciones apuntan a destacar en qué medida el *corpus*, desde lo particular nos habla de la generalidad. Los patrones regulares de comunicación en el diálogo escolar así como las variaciones en los rasgos que definen a la experiencia estudiantil advertidas en cada recorrido, transgrede siempre, en alguna medida, el ámbito particular, para hablarnos de sentidos sociales, compartidos, generalizados en la práctica escolar cotidiana. La selección de distintos contextos apuntó a contrastar resultados con la intención de poner en valor las generalizaciones del trabajo así como también dar cuenta de aspectos singulares de cada contexto.

En este apartado explico aspectos metodológicos que permiten el tratamiento específico del tema referido al estudio de la interacción comunicativa en diversos contextos escolares con el objetivo de identificar rasgos de la experiencia escolar que delimitan modos de participar y expectativas en escuelas medias situadas en la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense.

Identificar regularidades en los modos de dialogar con la experiencia escolar permite ir más allá de contenidos o representaciones sociales que el joven sostiene respecto de la escuela para saber cómo se apropia de ellas. El estudio de recorridos no propone entonces explicar la singularidad de cada contexto escolar analizándolos como anecdóticos pintorescos o como el resumen de opiniones acerca de lo que los chicos piensan de la escuela, capaces de erigirse en representantes de la actividad educativa en la Ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense.¹⁷

Un método de investigar es elegir un camino. Dentro del ámbito académico pueden reconocerse dos formas de investigar: una, que construye su objeto de conocimiento en discusión polémica entre teorías, asumiendo una relación exegética frente a estas; otra forma es aquella que se manifiesta en el encuentro con el *corpus*. La

¹⁷Un uso de las trayectorias que se diferencia del estudio de recorridos aquí planteado es aquel en el cual la narrativa de trayectorias viene a describir la situación objetiva descrita por el investigador. Por ejemplo, el investigador describe contextos de desigualdad, pobreza y violencia y luego, sus interpretaciones son refrendadas por la voz de un habitante del contexto que pasa a tornarse en representante de esas condiciones de desigualdad descritas objetivamente por el investigador. En tal sentido, respecto de esa voz que constituye a la trayectoria no hay ninguna expectativa más que la de confirmar una idea exterior a ella.

posición que se construye recursivamente en el diálogo con los participantes de la actividad escolar es el camino que he elegido, donde la posición teórica no se construye por oposición o reacción a otra sino por reflexiones que plantea el trabajo de campo, a partir del cual se puede iniciar diálogo con otras teorías.

2.1. El *corpus*

La investigación se basa en un trabajo de campo que inicié en Octubre de 2009 y finalicé en Mayo de 2012 en cuatro escuelas, dos ubicadas en CABA (Parque Avellaneda, Boedo) y dos en el conurbano bonaerense (Avellaneda y San Martín). Realicé también entrevistas piloto para reconocer tópicos y comenzar a indagar en el campo entre los años 2007 y 2008, mientras cursaba el Profesorado en Ciencias de la comunicación.

El carácter heterogéneo fue uno de los rasgos emergentes del *corpus* que luego torné principio de selección, para elegir los contextos escolares donde trabajé. Esta diversidad fue advertida en el campo y luego fue buscada en la selección y construcción del mismo. En tal sentido, entre otros aspectos, la Antropología de la Educación se afana por dar cuenta de la tensión entre aquel basamento común, de rasgos compartidos por las escuelas (institución gestada en procesos de constitución del Estado moderno argentino) y la diversidad de diferentes propuestas escolares, fruto de la interpelación de procesos sociales y políticos actuales. Esta mirada sobre la institución escolar, como modo disciplinar de trabajar la tensión, habitual en las ciencias, entre lo particular y lo general, se relaciona en la antropología con la pregunta por la diferencia, antes mencionada. A continuación doy algunas características escolares que permiten dar cuenta de aspectos generales, ligados con la heterogeneidad del *corpus*.

La variación de las condiciones de la experiencia empírica (Bachelard 1984) estuvo orientada en esta investigación, de índole cualitativa, al descubrimiento de los contextos en que se construyen día a día las experiencias escolares, más que a la verificación o refutación de experiencias de investigación previas. Así como también, dicha variación intenta colaborar con la eliminación de la posibilidad de hallar una correspondencia irreflexiva entre categorías y material empírico. En tal sentido, Rockwell (1980) enfatiza que no se trata de estudiar una “totalidad” a partir de los “casos”, sino en casos que están determinados, en alguna medida, por la totalidad. Por esta razón, seleccioné variables vinculadas con la educación privada y pública, en tanto ofrece rasgos distintivos que hacen a esta totalidad, que constituye hoy la educación en

nuestro país. En la indagación bibliográfica de investigaciones en educación encontré que había una denotada tendencia a abordar casos empíricos vinculados con escuelas públicas, y en menor grado de escuelas privadas. La posición de Rockwell me llevó a considerar la presencia de dicha totalidad en los casos que conforman mi trabajo. “Estos aun cuando no son reflejo o simple reproducción de dicha totalidad, se construyen en referencia a ella (1980: 45)”

De este modo, la variabilidad empírica estuvo sujeta en relación con las variables de gestión escolar: pública o privada así como también la zona, como las características de cada escuela, a las que llegué por distintas vías de acceso. Uno de los contextos escolares, situado en CABA, está inscripto en el proceso de transformación política y social que en el 2001 constituyó la organización comunitaria en asambleas como forma de acción política en la toma de decisiones. Dicha escuela fue creada a partir del esfuerzo y la co-gestión entre vecinos, militantes políticos de una Unidad Básica del barrio y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Durante el trabajo de campo tuve oportunidad de observar y registrar cómo distintas políticas educativas incidieron en la interacción comunicativa entre docentes y alumnos. Refiero concretamente al plan Conectar Igualdad¹⁸ y al Taller Extra Muros.¹⁹ Estas experiencias escolares dan cuenta de la interacción entre lo comunitario y lo gubernamental. Esta escuela tiene además como rasgo particular que ofrece una orientación única en el país vinculada con el diseño de espacios verdes. En tal sentido, este contexto escolar nos habla de la totalidad, referida por Rockwell, al manifestar una diversidad en su propuesta fruto de la interpelación de procesos sociales y políticos que tuvieron lugar en nuestro país a comienzos del siglo XXI, en el año 2001.

Específicamente la historia fundacional de la escuela permite comprender mejor la forma de concebir la interpelación predominante al alumnado en este contexto. Tuve la oportunidad de entrevistar al Director y docente de la escuela pública de CABA²⁰. La historia de constitución del espacio educativo puso en juego la participación de varios

¹⁸Conectar Igualdad fue creado en abril de 2010 a través del Decreto N° 459/10 de la Presidenta de la Nación, Cristina Fernández de Kirchner. Este programa tiene el objetivo de entregar una netbook a todos los estudiantes y docentes de las escuelas públicas secundarias, de educación especial, y de los Institutos de Formación Docente. Se propone, además, capacitar a los docentes en el uso de esta herramienta, y elaborar propuestas educativas que favorezcan su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. <http://www.conectarigualdad.gob.ar/>

¹⁹La modalidad de este taller se vincula con interpelar a los alumnos acerca de su futuro escolar así como también con ponerlos en contacto con otras formas de escolaridad tales como el apoyo escolar, la orientación vocacional, el espacio universitario, etc.

²⁰También observé y documenté la interacción comunicativa de una clase dictada por él.

actores sociales, en articulación con el Estado. Así relata Miguel, el Director:

“En el año 2001 empezamos a pensar, paralelamente a que yo trabajara en educación técnica, que empecé en 1988, como te decía, veinti... tres cumpla este año. Eh... empezamos a trabajar en una gestión asociada, ¿quiénes son los socios? El gobierno y los vecinos. Empezamos a armar un modelo en el territorio de Parque Avellaneda donde pensamos que las decisiones a tomar en lo territorial, lo político, lo educativo, lo cultural tenían que ser tomadas entre vecinos y gobierno porque somos los que realmente conocemos las características de la población y del territorio

-Yo: ¿Y cómo surgió esa posibilidad de organizarse?

*-Miguel (Director): eso surge porque... empezó en realidad en una Unidad Básica, y... bueno, acá, dos cuadras del parque, empezó en una charla así de la Juventud (suena el teléfono, no lo atiende, seguimos la entrevista) de lo que era el peronismo de aquel momento, y luego se trasladó a una cuestión más vecinal y se salió del signo político del PJ y empezó, yo en realidad entré en esa segunda instancia, no en la unidad básica sino en la segunda parte cuando se abre al barrio. Empezamos **a pensar el parque después de la dictadura** había quedado en un estado de abandono, no había políticas públicas determinadas obviamente durante la dictadura se alambró el parque, todo el perímetro, como para cercenar la posibilidad de que los espacios verdes se utilicen de manera pública y participativa, viendo eso, lo que empezamos a pensar es cómo recuperarlo y se armó por el año 92 un... lo que se llamaba plan de manejo, o sea es un conjunto de estrategias de cómo abordar la complejidad del parque.*

Como señala Santillán, muchas propuestas educativas surgen en un contexto de organización urbana, donde la escuela constituye una dimensión estratégica. A su vez en los emprendimientos comunitarios se reúne el aporte de diversos actores sociales:

-Director: este plan de manejo siguió su trabajo, empezamos a hacerlo de manera ingenua si se quiere, participó FLACSO en la parte metodológica, en la cuestión eh... social, digamos de cómo articular esos actores sociales yyyy y luego se constituyó lo que llamamos mesa de trabajo y consenso... siempre dijimos un actor gubernamental es parte de la mesa, sino está el actor gubernamental la mesa carece de sentido, (...) la idea es la co-gestión. Por eso, hablamos de gestión asociada mediante la planificación participativa, eso con todo el aporte de FLACSO y en el 2003 habíamos ya armado años anteriores un proyecto de ley

-Yo: claro

- Director: se fueron recuperando en el 2000 la Casona de los Olivera, en el año... perdón, si digo bien en el año 2000 la Casona Olivera, en el 2003 el tambo que era la actividad agropecuaria que tenían los Olivera, y se transformó la casona en un centro cultural que se llama Chacra de los Remedios, el tambo se... recicló en su función original a ser un centro de artes escénicas, entonces adentro hay un escenario, iluminación, sonido, donde se hacen talleres de murga, de danza y todo lo que te puedas imaginar, y nos quedaba este tercer edificio del parque, emblemático, histórico, que es donde estamos ahora, que fue el antiguo natatorio que se construyó entre 1923 y 1924, que fue el primer natatorio público de la Ciudad de Buenos Aires.

Claro, habiendo recuperado ya dos de los tres significativos, de los edificios, dijimos “vamos por el tercero”, entonces el tercero dijimos “bueno, ¿qué es lo que nos falta?” unaaa... un espacio de capacitación y de... un espacio educativo pero en referencia a la riqueza territorial que tiene el parque, entonces ahí pensamos una oferta educativa a nivel medio, basada en la construcción y el mantenimiento de espacios verdes. Empezamos a pensar la escuela”

La temática edilicia es una clave para “leer” la dinámica institucional que predomina en el espacio escolar. Así, la iniciativa barrial en cogestión con representantes gubernamentales es una de las lógicas que, al calor de las transformaciones políticas y sociales del 2001, dieron lugar a experiencias educativas que hoy forman parte del escenario educativo argentino. La iniciativa barrial aquí no está por fuera de la escuela sino que la construyen a través de la cogestión.

Otro contexto escolar del *corpus* es de carácter católico y privado, se sitúa en el conurbano bonaerense, en la localidad de San Martín, alejado del centro. En esta escuela conviven distintos niveles educativos así como la existencia de tres turnos. Esta modalidad, destacada por Santillán en su trabajo etnográfico sobre trayectorias y desigualdad es compartida también por otro contexto escolar que conformó mi trabajo de campo, situado en la zona Sur, en un barrio al interior de la localidad de Avellaneda. En el discurso del vicedirector del colegio privado del conurbano en San Martín, también reaparecen los acontecimientos políticos acontecidos en el 2001, pero desde otro plano. Durante el trabajo de campo el vicedirector me llevó a recorrer las instalaciones, amplias, llenas de tilos, árboles, otrora estancia de Rosas.

– *Vicedirector: aquellas cosas que te resulten inexplicables de nuestra institución... las buenas... las buenas, ¿sí? Es muy bonito esto*

– *Yo: si re grande*

– *Vicedirector: particularmente a esta hora (se escuchan los pájaros), de noche al atardecer es triste, esto se llena de tilos, ahora ya empiezan a afl, a salir las hojas,*

– *Yo: si*

– *Vicedirector: esteee, así que bueno*

– *Yo: si, es muy lindo. ¿Y acá vienen los chicos?*

– *Vicedirector: si, ahí se juntan*

– *Yo: ah*

– *Vicedirector: ahí es donde hacemos las... las reuniones de*

– *Yo: esto es la dirección del...*

– *Vicedirector: de primario*

– *Yo: ah claro tiene dos direcciones para*

– ***Vicedirector: hay un jardín, un primario, un secundario, y una nocturna***

– *Yo: una nocturna también*

- *Vicedirector: así que hay cuatro... esto funciona todo el tiempo, ¿sí? Este mirá... (Caminamos) hace 21 años que estoy acá*
- *Yo: ¿en esta misma escuela?*
- *Vicedirector: y en el mismo cargo*
- *Yo: uhhh*
- *Vicedirector: pero mirá, ¿no estoy bien? (nos reímos) hay que estar ¿eh?*
- *Yo: si, realmente*
- *Vicedirector: y 37 (...) (caminamos)*
- *Yo: ay qué hermoso que es esto*
- *Vicedirector: y allá está la pista de atletismo y la tribuna, ¿la ves?*
- *Yo: sí... y esto se usa en*
- *Vicedirector: todo el tiempo*
- *Yo: ¿todo el tiempo? Ah. Se respira aire fresco*
- *Vicedirector: si y esto es lo más bonito que tenemos*
- *Yo: si*
- *Vicedirector: los pinos, (...) y esta pared es la parte (...) ahora no me expliques por qué no la hemos pintado porque...*
- *Yo: está bien*
- *Vicedirector: no sé, no sé por qué*
- *Yo: está bien*
- *Vicedirector: tenemos un servicio de jardinería que los alumnos hacen un vivero, lo que pasa que económicamente no andamos bien porque la escuela está sometida a muchas transiciones desde el 2001, por ejemplo eso lo estábamos construyendo, vino el 2001 y se llevó las paredes*
- *Yo: claro, y ahí que... cuál era la idea.*
- *Vicedirector: un gimnasio ahora probablemente no sabemos*
- *Yo: ¿y allá que hay?*
- *Vicedirector: allá atrás, está ahí eso es el taller de bienes y servicios, después te voy a llevar*
- *Yo: ahí está aparte, está bien*
- *Vicedirector: todo lo que vos, yo te hago toda la recorrida, después hablamos*

Este espacio educativo abarca diversas clases sociales. Tuve oportunidad de entrevistar a un estudiante con problemas de adicción a las drogas en el cual la escuela articula su sistema de faltas con la asistencia al tratamiento psiquiátrico. En tal sentido, se destaca una red de discursos, prácticas y leyes que regulan las experiencias escolares de los estudiantes.

Por último, se seleccionó una escuela situada en CABA con una propuesta curricular cercana a la propuesta del Ciclo Básico Común (del nivel universitario) en algunos aspectos, de gestión privada. Es interesante observar aquí como la propuesta privada retoma elementos del discurso público que le otorgan el prestigio reconocido a la educación universitaria pública. Se detectó en la escuela privada de CABA uno de los rasgos que la antropóloga Santillán identificó como rasgo de las instancias de apoyo escolar comunitario, cuando sigue los cursos de acción que analiza en las trayectorias

educativas. En nuestro trabajo de campo nos referimos a la habitualidad de no formar en filas, sino ir directamente a las aulas. Este contexto escolar tiene la característica de poseer rasgos edilicios similares a los de una “facultad” tales como una librería de nivel terciario en el centro, así como también un “subsuelo” donde se encuentra el merendero. Aquí también las lógicas de “lo público” se ponen en juego en tanto desde el discurso del Director se explicita el deseo de que la propuesta educativa pudiera ser pública.

Director: “dentro de lo educativo yo preferiría que esta propuesta fuera pública y no privada, totalmente... esto es así, yo preferiría toda la vida que esta propuesta tuviera entidad pública y trabajar sobre los desafíos que significa instalar esta propuesta en lo público, creo que me gustaría afrontar ese desafío.”²¹

La formación universitaria pública del Director así como la presencia de un terciario en el horario nocturno, los contenidos curriculares observados durante las jornadas se vinculan con el ámbito universitario. Algunos contenidos se asemejan a los del Ciclo Básico Común. En relación con todos estos aspectos cabe destacar cómo el Estado es uno de los actores que atraviesa la praxis escolar desde todas las aristas. Explorar la experiencia escolar habla de nuevas y viejas modalidades de intervención, así como de diversas organizaciones sociales y comunitarias que fueron cobrando relevancia en la construcción de propuestas escolares.

Así pudimos detectar un Estado que subsidia la escuela católica privada, que está bastante ausente en una escuela pública del conurbano, que despliega políticas públicas en un colegio de capital y que opera de modo indirecto, a través de una modalidad educativa que se distingue por ser una propuesta privada con características curriculares de las formaciones académicas públicas. Todas estas decisiones políticas se vinculan con tradiciones de diverso signo que conviven en el Estado, a su vez la articulación con saberes locales de vecinos que deciden actuar en cogestión con respecto a la actividad escolar así como las trayectorias de los estudiantes que analizaremos dan cuenta del carácter contradictorio e histórico de cada formación social (Rockwell 1996). Esta autora afirma que no es posible acercarse a la escuela buscando alguna lógica evidente sino que la experiencia escolar se conforma en una trama densa de distintas tradiciones, saberes locales, decisiones políticas y apropiaciones por parte de los sujetos. También señala, en relación con estas afirmaciones, que muchas veces la interacción comunicativa, donde se despliega esta “trama densa”, permanece sin estudiar.

²¹ Según me explicó un informante, vecino del barrio de Boedo, que participó en asambleas barriales y que habitó el barrio desde el 2001, la escuela tiene vinculaciones con el Partido Comunista Chino.

Estos cuatro contextos, con rasgos distintivos cada uno, permiten advertir la diversidad del *corpus* construido. En CABA, una escuela cuya fundación es fruto de la cogestión vecinal y gubernamental. Como se señaló, la orientación del colegio es la única en toda la República Argentina. La otra escuela de capital es una propuesta privada que retoma elementos vinculados con la educación universitaria pública. Dichos elementos han sido constatados en la currícula así como en la construcción edilicia. Por último, la escuela católica del conurbano tiene una propuesta que abarca los tres turnos. En el caso de esta escuela pude advertir otra de las modalidades de intervención estatal vinculada con los subsidios a la educación católica, a través del cual la escuela otorga un sistema de becas para incluir a sectores sociales definidos como “carenciados”. Esta categoría da cuenta de formas de definir a parte de la población escolar, y del rol educativo que se propone cumplir la escuela como espacio de contención social. Estas observaciones se vinculan con los jóvenes estudiantes que la escuela insistía en seleccionar para que yo entrevistara.²²

En efecto, en el contexto escolar situado en Avellaneda la población es descripta no como “carenciados” sino como “población difícil”.²³ Según la directora la presencia elevada de “hijos de cartoneros”, explicaría por qué otros padres deciden llevar a sus hijos a otras escuelas. Aquí tan sólo destaco cómo la ausencia del Estado manifiesta en este contexto y la presencia marcada de políticas, puestas en relieve en el contexto público de CABA, evidencian lógicas estatales contradictorias que reflejan disputas por intereses diversos. Dichos intereses, tanto aquellos que reconocen a la educación como derecho natural y como derecho social convergen en la asignación de recursos a escuelas privadas católicas y en la ausencia de tales fondos en la escuela pública del conurbano que forma parte de mi *corpus*. Esta situación particular prueba el desmantelamiento que produjeron sistemáticamente un conjunto de medidas en relación con la educación media. Entre otras una de las leyes que colaboró en la segmentación del espacio escolar fue la Ley de Transferencia, que implicó el pasaje de las escuelas nacionales a la jurisdicción provincial. Además, junto con la descentralización, las escuelas se vieron obligadas a gestionar sus propios recursos (Neufeld y Thisted 2010: 45). Esta ley, sin embargo, no agota por sí sola la explicación respecto de por qué los recursos del Estado, en nuestro caso, se orientan o aparecen en programas concretados

²²Es el caso de un estudiante con problemas de adicción.

²³ En la indagación respecto de qué se entiende por “población difícil”, una docente entrevistada señaló “con problemas de adicción y causas penales”.

en escuelas públicas situadas en CABA mientras en que la escuela del conurbano, es la escuela privada de orientación católica quien recibe subsidios. Así, en nuestro caso, considerar áreas geográficas y tipos de gestión distintos se vinculó con poder analizar trayectorias escolares diversas. Ahora bien, estos aspectos se tornan variables a considerar en futuros estudios para poder explicar cómo actúan estas lógicas diferenciadas y contradictorias del aparato estatal, en mayor profundidad.

Todas estas características de los contextos que formaron parte del *corpus* son visualizadas en tanto se toman elementos distinguibles de los entornos con los cuales estudiantes y docentes interactúan cotidianamente.

2.2. Estrategias de indagación

Las estrategias de indagación se basaron en el registro y documentación del diálogo escolar a diario en cuatro contextos escolares y la realización de entrevistas en profundidad semi-estructuradas a estudiantes que cursaban el último año de la escuela media, en estos mismos contextos que seleccioné. También incluyó entrevistas a docentes, directores, entre otros.

En relación con los registros, como señalé, primero realicé observaciones, asistí de modo más libre, tomando anotaciones generales, donde describí lugar de las carteleras, dibujos de las posiciones o distribución de los pupitres en las aulas, lugar físico de la dirección escolar, del asesor pedagógico, entre otros aspectos. Construí una guía de observación tomando como base estas anotaciones iniciales. Una vez constaté el movimiento habitual de la institución, seleccioné y registré de modo exhaustivo, con registro digital las jornadas escolares completas, desde el ingreso a la escuela, pasando por el ingreso a las aulas hasta la salida del colegio. Coloqué los grabadores digitales en distintos puntos del aula para captar la simultaneidad del diálogo áulico. De estas jornadas, transcribí de modo exhaustivo 4 registros, que forman parte del análisis empírico destinado a identificar las estrategias comunicativas de alumnos y docentes, así como también patrones regulares de comunicación en la participación de los protagonistas de la actividad.²⁴

En cuanto a las entrevistas, entrevisté a docentes (10), estudiantes (10), directores de las escuelas así como también sostuve charlas informales con todos ellos, como con otros participantes de la actividad, preceptores, cocineros, asesores pedagógicos. Previamente, realicé entrevistas piloto a estudiantes durante mi formación en el

²⁴ Este material junto con otro formará parte de futuros estudios sobre las dinámicas comunicativas escolares.

Profesorado en comunicación en una escuela pública situada en el barrio Villa Real, en el límite entre CABA y el conurbano.

2.2.1. Detalle del trabajo con las interacciones comunicativas de los distintos contextos escolares.

El tipo de registro exhaustivo y secuencial de las jornadas escolares obedece a criterios de análisis abocados a captar los patrones regulares de comunicación. Estos evidencian formas de participación escolar para lo cual es necesario aprehender el “orden del discurso”. Esta decisión se relaciona con los estudios conversacionales referidos en el Capítulo 1, así como también con la perspectiva bajtiniana sobre el abordaje de la comunicación. En el análisis de las jornadas daré un lugar especial, como señalé, a la interacción comunicativa del docente y la estructura de diálogo con los alumnos. Por otra parte, al atender a patrones regulares de distribución y frecuencia de los tópicos habituales, las interrupciones rutinizadas del espacio áulico también cobraron singular relevancia en el análisis. En tal sentido, la relación con las interrupciones temporarias descritas por Schutz en la adquisición de conocimiento me condujo a la decisión metodológica de no observar una clase en forma aislada, sino secuencias de clases. Señala Schutz que, en situaciones pertenecientes al mismo ámbito de realidad, hay estructuras temporarias con pausas, postergaciones, períodos de espera. Por lo tanto, en las discontinuidades de la jornada se puede percibir la lógica predominante de la totalidad significativa. La discontinuidad entre una clase y otra permite detectar los sentidos no detectables en un segmento aislado de la práctica escolar. Las esperas entre una materia y otra, las rupturas de la clase: permisos para ir al baño, para salir del aula, entradas de preceptores, directivos, entre otras, revelan las rutinas de interacción, que atraviesan las jornadas observadas. De este modo, seleccioné, sobre la base de una sistematización de esta documentación, una serie de segmentos de interacciones comunicativas escolares. No sólo las observaciones schutzianas nos condujeron a esta decisión metodológica sino también los postulados de los análisis conversacionales así como la teoría comunicacional del enunciado bajtiniana. Estas líneas de investigación convergen en una mirada longitudinal que atiende al orden de la interacción, es decir, al aspecto compositivo del género discursivo indagado. Numerosos elementos que participan de la vida social escolar se hallan en otros espacios sociales. Es el caso de la música, el chiste, la burla, el dictado, entre otros. Ahora bien, a través de un estudio que atienda a la organización de estos

elementos en la configuración del intercambio comunicativo es posible detectar qué relevancia tienen estos elementos en los contextos estudiados.

En relación con la sistematización de los registros de campo delimitamos los participantes, enfatizando sus modos de habla particulares (Hymes *op.cit.*) y nos centramos en detallar e identificar aquello que Bajtín llamó “diálogos primarios”, de la actividad escolar. En relación con lo antedicho documento cómo los participantes intercambian temáticas que están por fuera de la currícula oficial y que sin embargo forman parte del conjunto de diálogos cotidianos escolares. Allí se ponen en juego todos estos recursos culturales que menciona Rockwell y que no están plasmados en ningún documento, excediendo la propuesta curricular explicitada. Los mismos, como señalé, no son documentados ni forman parte de la propuesta didáctica o pedagógica, pero son altamente relevantes para dar cuenta de la dinámica comunicativa escolar. Como se señaló, el análisis de estos materiales fue útil también para reconocer elementos comunes en los recorridos. Estos elementos comunes, baste señalar aquí, se relacionan con rasgos vinculados con la experiencia que aparecen en todos los recorridos analizados. Sin embargo, las observaciones de campo colaboraron en la identificación de la especificidad de cada rasgo. Por ejemplo, el rasgo de la monotonía, como parte de los recorridos, cobró especial relevancia en el contexto escolar público de Avellaneda. Las observaciones permitieron establecer diferencias entre el modo en que es vivida la monotonía en un contexto escolar privado de CABA y en el referido contexto público, a través de la prevalencia de diálogos referidos a la ausencia del otro escolar, entre otros aspectos vinculados con la comunicación.

Es pertinente aclarar que para construir el *corpus* no se partió de una caracterización previa o de la identificación de un carácter paradigmático, excepto de la búsqueda de rasgos que permitieran dar cuenta de un *corpus* de carácter heterogéneo. Partir de tipologías o trayectos como casos paradigmáticos obstaculiza la posibilidad de dar lugar a las voces del aquí y ahora educativo con que se interactuó, limitando el análisis del *corpus* por su cercanía o distancia con parámetros ajenos a los que el trabajo de campo planteó. De este modo, todo el registro de la interacción comunicativa escolar conllevó una actitud de apertura frente a las prácticas sociales que formaron parte de la investigación, sin intentar ceñirlas a esquemas previos referidos o a tipificaciones del campo planteados por otras investigaciones. El criterio contrastivo no rige, como señalé, en relación con un parámetro exterior al estudio sino que opera en la mirada de abordaje entre las escuelas, para establecer elementos comunes y diferenciales en la experiencia

escolar de diversos contextos.

Ahora bien, ¿cuál es la necesidad de estudiar la interacción comunicativa escolar? ¿Cuál es el propósito de indagar cómo los estudiantes construyen su experiencia escolar? Pues bien, es posible afirmar que dar cuenta de los diálogos escolares y el modo de relacionarse con ellos de los estudiantes permite conocer las motivaciones e intereses que esta práctica social, la escolar, y ninguna otra es capaz de generar. Así como también nos permite delimitar formas de participación en los contextos estudiados.

2.2.2. Detalle del trabajo con los recorridos estudiantiles.

Desde la perspectiva dialógica considero al contexto constituido socialmente y sostenido interactivamente. Por esta razón, esta investigación tiene un encuadre cualitativo, el cual se basa en criterios generales para el análisis. Estos criterios son: privilegiar la voz del entrevistado y en tal sentido, la estrategia consiste en observar los procesos de construcción de su experiencia escolar, atendiendo a las formas en que los estudiantes delimitan su participación (o posicionamiento escolar) en el contexto educativo, a partir de la relación con otros. Otra pauta es la de considerar cada entrevista como texto único, significativo e irrepetible (Bajtín 1990), como una unidad no de forma sino de significado. Otro principio se relaciona con evitar el empleo de categorías previas, es decir, explicitar los puntos relevantes para los participantes de las interacciones conversacionales transcritas en el *corpus*, en lugar de recurrir a presuposiciones.

En tal sentido, la pregunta de análisis plantea un criterio relacional ¿Cómo el joven estudiante dialoga con el otro y consigo mismo cuando elabora su participación en la actividad escolar? Esta articulación relacional de la dimensión intersubjetiva permite poner en acto la vigilancia epistemológica necesaria. Cuando refiero, al decir de la antropóloga Santillán, que las trayectorias no son un anecdotario pintoresco es porque en esta forma de trabajo cada fragmento de entrevista seleccionado es “inscripto”, al decir de Geertz, sólo si puede explicitarse el modo de dialogar que establece el estudiante para construir su recorrido. Estos diálogos dan cuenta de relaciones que el estudiante establece con un universo de otros, referidos a la actividad educativa. Es decir, el conjunto de rasgos que caracteriza la experiencia escolar es el fruto de una sistematización de diálogos con el otro y consigo mismo que el estudiante selecciona y elabora para referir a su experiencia escolar. No se resumen opiniones sobre la escuela,

lo cual sería una visión sesgada en la que podrían filtrarse posiciones del investigador en la medida en que le llamen la atención. En este estudio, cada experiencia es “inscrita”, y forma parte del análisis, en tanto se expliciten los modos de diálogo con el otro, que permitan tal construcción. En este sentido, el tratamiento que se otorga a la voz no es el de su carácter “representativo”, en relación con una situación descrita por el investigador. En ese tipo de tratamiento, la voz no tiene nada para decir, solo reducirse a lo referido por quien realiza la investigación.

En el análisis del material una estrategia fundamental es sistematizar, como señalé en el capítulo anterior, todo el conjunto de otros (docentes, alumnos, preceptores, directores, amigos, novios, padres) que aparecen en relación con el estudiante (imagen o construcción del estudiante en el relato). Desde esta perspectiva, considero que los procesos de socialización inciden, de diverso modo, en las formas de reconocimiento legitimadas en las experiencias escolares. Estas formas de reconocimiento social pueden ser detectadas en las entrevistas al identificar los diálogos sociales e internos de su interacción comunicativa plasmados en la construcción de su experiencia, legitimándola. Los efectos de tal legitimación pueden ser indagados al identificar en el conjunto de relaciones entre diálogos, cuál es la relación dialógica que predomina en la organización de las interacciones con otros, de la experiencia escolar relatada. Recordemos que las relaciones dialógicas pueden ser de acuerdo, desacuerdo, oposición, confianza, negación, convergencia, y que en este conjunto de relaciones que el estudiante entabla con el otro-par, barrial, docente, familiar, amical, prevalece una. Hay un patrón regular de construcción dialógica.

El último criterio se basa en atender a los sentidos que los estudiantes dan a su acción y a la de los otros. Para ello, atiendo a las evaluaciones que subyacen en las descripciones de la experiencia escolar en tanto considero que el narrador evalúa los procesos escolares por los que transita y ha transitado en términos de normas sociales comunes, de expectativas (Ochs y Capps 1996).

El estudio de los diálogos escolares plantea un criterio relacional. Este planteo acontece porque en el análisis del *corpus* me dedico a identificar cómo del conjunto de relaciones que entabla el estudiante con el otro, prevalece una forma de relacionarse, siendo esta quien domina la forma de construir el vínculo con el otro en los recorridos escolares. Por lo tanto, cada recorrido es resultante de una combinación de voces, en la que predomina una forma de relacionarse entre sí, organizando la apropiación de la actividad escolar. La serie de rasgos que definen a la experiencia escolar en cada

recorrido estudiantil tienen una jerarquía valorativa que los organiza. Es decir, por ejemplo, es posible afirmar que la evaluación, la monotonía, la relación de la escuela con posibilidades laborales forman parte de la experiencia escolar. Ahora bien, en cada recorrido, el orden jerárquico, valorativo de estos rasgos varía en función de la construcción dialógica. Tal apropiación de la experiencia escolar, desde esta perspectiva, es analizada como fruto de una articulación del diálogo social con el diálogo interno en el conjunto de los relatos.

Para llevar a cabo el análisis fue necesario detectar mediante qué recursos dialógicos los estudiantes establecen relaciones con el "otro-par", el "otro-docente", el "otro-directivo", el "otro-familiar" en el recorrido. Estas relaciones dialógicas son el producto de prácticas sociales vinculadas con la actividad escolar.

Esta mirada relacional, desde una perspectiva dialógica y comunicativa, se concreta al identificar la relación entre posiciones asumidas por el estudiante al describir su experiencia escolar. El estudiante, al narrar su experiencia, produce una articulación entre los diálogos sociales y el microdiálogo a través de una construcción de los otros y de sí mismo. Es decir, el conjunto de interacciones comunicativas vinculadas con la actividad educativa se organiza, en el análisis, por su ubicación en el recorrido como diálogo social o como microdiálogo, producido por el estudiante. Tal articulación me permite reconocer regularidades, formas predominantes de dialogar con el otro-para construir experiencias escolares.

De este modo, en el análisis empírico me dedico a detectar tensiones dialógicas dominantes que articulan, combinan las voces entre los participantes, dando lugar a una serie de posicionamientos del estudiante frente a su experiencia en la actividad escolar. *Cada tensión dialógica dominante, como modo de combinarse diálogos sociales y diálogos internos (reflexividad del estudiante) conduce a una serie de posicionamientos en los que se construye la experiencia escolar delimitando expectativas respecto de la actividad y el futuro postescolar.* A tal sistematización me dedicaré especialmente en la tesis. Cada tensión dialógica dominante en los relatos articula un recorrido estudiantil, esto es, una forma de construir la participación en la escuela.

En relación con los recorridos, fue en el tratamiento sistemático del *corpus* que pude advertir las relaciones entre el diálogo social y el diálogo interno, a través de relaciones que cada estudiante entabla con otros relevantes, significativos para su experiencia escolar. La presencia o ausencia de voces, vinculadas con distintos contextos, colaboraron en el conocimiento de los recorridos escolares. De antemano no se partió de

ninguna caracterización de los participantes, sino que se tomó como basamento, en términos generales, la reflexión e historización de la Sociología de la educación respecto del campo escolar, así como también las descripciones de Antropología de la Educación respecto de las formas escolares. La Antropología de la Educación, desde siempre, ha problematizado las formas escolares históricas, en tanto práctica social llevada a cabo en contextos diversos, para indagar acerca de los límites de la actividad. Así, como se señaló, Rockwell reconoce tres rasgos a partir de los cuales se organiza tal discusión, a saber: la actividad escolar se delimita por tratarse de un espacio/tiempo separado de otras actividades, dedicado a la transmisión de conocimientos; un adulto conocedor mayor y la inexistencia de lazos de parentesco entre los coetáneos; y una relación pedagógica mediada por el texto escrito.

El presupuesto es que cada recorrido, construido sobre la base de un modo de reaccionar al discurso ajeno y de elaborar el propio, en relación con la actividad escolar, remite a esquemas de percepción vinculados con la praxis educativa²⁵. Las relaciones dialógicas que los estudiantes entablan con el conjunto de otros que participan del espacio escolar al narrar sus experiencias evidencian huellas de este proceso de socialización.

En relación con lo antedicho, la interacción comunicativa de los contextos escolares a los que pertenecen estos recorridos permite comprender formas de participación en la actividad, así como también brinda elementos para entender el conjunto de expectativas que se ciernen sobre la escuela. Al decir de Geertz, busco “inscribir” modos de participar en el espacio escolar. En el proceso de reflexividad sobre esta experiencia pueden distinguirse formas de relación del estudiante con el otro-par, otro-docente, otro-familiar que señalan modos de participar y expectativas sobre la actividad.

Considero que el conjunto de relaciones que el estudiante establece con los otros,

²⁵Estas formas de diálogo que forman parte de nuestro análisis para entender cómo se construyen los posicionamientos, remiten también a la noción de *habitus*. La estabilidad discursiva señalada por Bajtín se relaciona con la constancia de esquemas de percepción que impiden que las clasificaciones se desvanezcan constantemente. Como señala Vygotski comunicación es generalización. Cada vez que nos comunicamos una serie de rasgos de los objetos sociales son descontextualizados, permitiendo ser compartidos. Esta estabilidad refiere a la constancia perceptiva de objetos y personas, posibilitada por la existencia de un *habitus*. Como señala Lenin, citado por Vygotski para explicar el tipo de constancia perceptual que engendra la comunicación: un objeto tiene significado solo en la medida que forma parte de la comunicación. Así, la comunicación es al *habitus*, lo que el diálogo interno al social, un terreno de transformación y estabilidad en la construcción del significado.

a la hora de reconstruir su experiencia escolar no es azaroso pero tampoco es consciente, refiere a procesos de normatividad social que, en diverso y diferenciado grado, operan en las construcciones discursivas de los estudiantes.

Ahora bien, como señalé en la introducción, una comprensión de la experiencia escolar y las formas de participación en la misma no sólo sitúa dicha experiencia en el marco del relato sino que, como señalé, realicé un trabajo de campo en cuatro contextos escolares. Una de las razones que me condujeron en el diálogo interesado con la antropología es el afán por “documentar lo no documentado”, la relevancia que otorga Rockwell al diálogo escolar, a aquella gran masa de intercambios comunicativos cotidianos en que se organiza la práctica. En tal sentido, me aboqué a registrar las interacciones comunicativas desde el ingreso de los estudiantes a la escuela hasta su egreso al finalizar la jornada. Como se señaló, este material colaboró en el reconocimiento de elementos comunes y dispares así como en la comprensión de los recorridos. En la situación de campo me coloqué en actitud “esponja”, ávida por registrar y conocer “cómo funciona la escuela”, “cómo participan de la vida escolar los estudiantes”. Este era el lugar desde el que me acercaba o justificaba mi presencia, “saber”, “conocer”, sin otro fin que entender el funcionamiento de la vida escolar. Explorar e indagar la interacción comunicativa cotidiana, aspecto señalado por Rockwell como insoslayable en el conocimiento específico de la actividad educativa, me condujo a un registro lo más exhaustivo posible de los diálogos escolares. Detallaré aquí el modo en que trabajé específicamente con el registro de campo, así como también explicitaré el tipo de sistematización realizada sobre este material.

En el registro me valí, como señalé, de notas de campo, descriptas por los estudiantes al observar mi cuaderno de campo como “un palimpsesto”. Escribir notas de campo, como explica Emerson, no es una copia pasiva “hecho” sobre “lo que pasó”, sino que involucra un proceso activo de interpretación, que constituye una primera instancia de análisis. Emerson refiere al trabajo de Geertz quien caracterizó el corazón de este proceso donde “el etnógrafo “inscribe” el discurso social, toma nota. En ese acto, se pasa de un evento pasajero, que solo existe en el momento que ocurre, hacia otro que existe en sus inscripciones. Algunos antropólogos han criticado la noción de inscripción de Geertz por considerarla demasiado mecánica y simplista al ignorar que el etnógrafo no escribe acerca de un “evento pasajero” sino más bien discursos ya formulados y fijos, de ahí que la inscripción debería más bien entenderse como transcripción (Clifford 1990: 57).

En relación con la disposición y distribución espacial, hice gráficos de las posiciones ocupadas en el aula. Varié también mi posición con el transcurso de los días, al darme cuenta que mi percepción o emotividad variaba en relación con el lugar del aula en que me sentara. Por ejemplo, según me sentase en la fila donde se sentaban los estudiantes más conversadores durante la clase o en la fila con los que se hallaban aislados o en menor interacción con el resto.²⁶ La enunciación oral escolar es dialógica. Surge en el seno de una conversación entre dos o más participantes (Sacks, Schlegloff y Jefferson 1974, Atkinson y Heritage 1984). Cabe destacar aquí, los análisis de la conversación, justo antes referidos, los cuales entienden el habla como cuerpo de prácticas sociales en situaciones dadas. Dentro de este cuerpo de prácticas prestamos especial atención a las rupturas, a las interrupciones de las clases por el ingreso de un “otro” al espacio áulico. En tal sentido, rastreamos de modo sistemático estas rupturas de la interacción comunicativa áulica, ya que permiten detectar la singularidad contextual en cuanto a formas de interpelar al estudiante, propias de cada contexto particular.

La grabación en audio captura una porción de la vida social. Mientras hablar es un evento multi-canalizado, escribir es un evento lineal donde se puede manejar un canal a la vez. En él “se pierden” formas no verbales de significados locales como miradas, gestos, posturas. Como explica Emerson con mucha claridad, a pesar de que esos significados de grabación lleguen a acercarse lo más posible, jamás son un reflejo de la realidad. Necesariamente son reducciones de la complejidad de la vida, similar, en principio, a aquellas realizadas en las notas de campo. El reduccionismo de cualquier método de inscripción en la elección refleja la profundidad del compromiso del investigador con la vida social y con el modo de comprenderla.

Los límites de la participación dialógica en la observación de las clases estaban dados por mi rol como investigadora, en tanto, dentro del aula, me era imposible ubicarme desde otro lugar que no fuera ese.²⁷ En ocasiones, los alumnos si hablaban con el docente se referían a mí como “alumna nueva”, y si hablaban conmigo, como “la profe”. El trabajador de campo nunca se convierte en miembro en el sentido en que lo son aquellos que naturalmente pertenecen al lugar en tanto la participación no está tan comprometida ni tan obligada como la de los nativos (Karp and Kendall 1982: 257 en

²⁶En una de las transcripciones identifiqué mi propia risa, a carcajadas, frente a chistes u ocurrencias de los estudiantes, pasando a formar parte de la habitualidad comunicativa.

²⁷En relación con estas restricciones véase las interesantes reflexiones de Guber acerca de los límites que el propio campo otorga al antropólogo en su investigación.

Emerson 1995). El compromiso como trabajadora de campo fue revelar y comprender los significados locales sosteniendo una preocupación por documentar las interacciones comunicativas del “otro escolar” en sus propios términos. La llamada “*consequential presence*” del investigador no es comprendida aquí como “contaminación” sino, más aún, los efectos de la presencia se consideran un elemento más, promovedor del conocimiento y la observación.

Los manuales de trabajo de campo discuten sobre métodos variados para documentar la investigación y enfatizan especialmente sobre el equipo de grabación (Goldstein 1964, Jackson 1987, Wilson 1986, Stone and Stone 1981 en Emerson *op.cit.*). La mayoría de los investigadores de campo descansan tanto sobre las notas de campo como sobre las grabaciones. Esta investigación está respaldada por ambas.

La habitualidad de la interacción escolar me permitió, a través de la documentación de distintas dinámicas comunicativas, reconocer situaciones de la práctica escolar que aparecen en los recorridos. En la tesis, tales materiales de campo fueron de imprescindible relevancia para identificar formas de participación escolar, así como también para comprender los posicionamientos estudiantiles en sus recorridos.

Es preciso destacar que para Bajtín una metodología de las ciencias humanas se basa en la complementación de dos actos cognoscitivos: Contemplación-Interacción. Esta afirmación converge con la tensión Observación-Participación señalada, entre otros antropólogos, por Guber en su clásico texto *El Salvaje Metropolitano*. Con la realización de entrevistas y la observación y registro de jornadas intenté producir esta relación entre observación y diálogo en constante tensión interpretativa. Retomo del aporte etnográfico su énfasis en el diálogo con los otros y la puesta en cuestionamiento de las categorías propias. Pero por sobre todos los aspectos señalados, desde la mirada comunicacional, reconozco su arista profundamente dialógica, en tanto reconocimiento de lo ajeno sin tornarlo propio, para arribar a la relación productora de un conocimiento específico, construido en campo.

En tal sentido, la “vuelta” sobre el trabajo de campo al finalizar el análisis de los recorridos me permitió descubrir a través del material, otras formas de contrastar y profundizar los datos construidos en las entrevistas. Si bien había relevado categorías sociales escolares, los resultados del trabajo me condujeron a observar el despliegue de estas categorías en la práctica escolar documentada. Por esta razón, la estrategia de indagación con respecto a las jornadas escolares se basa en la sistematización de patrones regulares de distribución y frecuencia de los tópicos, relacionándolos con los

posicionamientos construidos en los recorridos. Evidenciar formas de participación y experiencias de los contextos escolares estudiados nos condujo a sistematizar la masa de intercambios comunicativos en la práctica escolar, así como a abordar esta interacción en tanto huella de la actividad en el relato estudiantil reflexivo. Tal sistematización me permitió asir un cuerpo de intercambios comunicativos sobre la base de los cuales detectar aspectos singulares del contexto escolar estudiado. Es así como en un contexto particular, más identificado con el recorrido de la “rutina”, fue preciso analizar no sólo la “red de otros” participante, sino también la remisión a una “red de objetos”.

Las formas del trabajo escolar requieren de la participación no sólo de intercambios verbales entre alumnos y docentes sino también la presencia de una cierta cantidad de objetos: reglas, hojas, lapiceras, lápices, colores, calculadoras, libros, entre otros. Como hemos adelantado, en el contexto público del conurbano bonaerense se identificó una predominancia de interacciones comunicativas que pone en juego una “red de objetos” a partir de la cual se configura una dinámica de participación. El conocimiento de esta red aporta a comprender un poco más la particularidad del recorrido de la “rutina”, predominante en las entrevistas estudiadas del contexto del conurbano bonaerense.

Para Luria, colega de Vygotski, las formas de construcción de significado se elaboran a través de la mención de cualidades, acciones, relaciones u objetos. La focalización en secuencias de habla amplias (abarcativas de toda la jornada escolar) permitió detectar patrones comunicativos regulares en la interacción que incluían casi siempre la remisión a un objeto escolar.

Así, para abordar la interacción comunicativa de las jornadas escolares documenté el diálogo escolar del modo más abarcativo posible, antes descripto. Allí, en la gran masa de diálogos escolares identifiqué estrategias docentes y estrategias de los estudiantes a la hora de participar en la actividad. También me dediqué a identificar las rutinas comunicacionales entre pares. De las estrategias docentes me centré específicamente en una, relacionada con el vínculo inter-generacional, como modo de interpelar al estudiante. Este vínculo se relaciona con el despliegue de un tópico central en la articulación de los recorridos: el tópico etario. También sistematizé las interrupciones rutinizadas, relacionadas con la interrupción de la clase por el ingreso de un otro al espacio áulico con una demanda específica. Así, me propongo dimensionar las formas de participación escolar sobre la base de las cuales los estudiantes construyen, en parte, su experiencia escolar. Habiendo documentado el despliegue

contextual de los tópicos sobresalientes de los recorridos en los diálogos entre docente-alumno, entre pares, así como las interrupciones rutinizadas, busco dimensionar qué características tienen los contextos en que prevalecen una percepción u otra de la actividad.

Ahora bien, en cuanto a la estrategia de indagación basada en entrevistas, como explica Arfuch en *La entrevista, una invención dialógica* (1995), este tipo de comunicación, si bien se enmarca en una intención y corresponde a un género secundario, se halla cercana al intercambio oral del diálogo cotidiano, lo cual da lugar a su heterogeneidad.

Realicé entrevistas cualitativas y en profundidad (además de charlas informales) a estudiantes en su último año de cursada del ciclo lectivo en escuelas medias, con el fin de documentar su recorrido completo de la actividad. Como actitud general no contradije ni reafirmé la lógica del diálogo propuesta para que los estudiantes desarrollaran y desplegaran con libertad sus expresiones.

Con el objetivo de que resultase del modo menos invasivo posible, la selección de los entrevistados obedeció a los criterios de una “muestra de oportunidad” (Guber *op.cit.*). Fueron elegidos al azar, un joven y una joven estudiante, por cada contexto indagado. A veces realicé más entrevistas en tanto varios alumnos estaban interesados o motivados en participar. Todos participaron por la predisposición para contestar.²⁸

Mediante la entrevista se puede construir el recorrido escolar como parte de la biografía de una persona e indicar, desde su propio punto de vista, cuáles son los eventos que considera más significativos, y la interpretación que realiza de ellos (Creswell 1998). Para circunscribir cómo el estudiante se relaciona con los otros al experimentar dichos eventos me valí de la perspectiva espacio-temporal propuesta por la noción de cronotopo que indiqué en el capítulo teórico. En tal sentido, la estrategia de indagación en las entrevistas me condujo a idear preguntas situadas en dimensiones donde pudiese prevalecer una u otra coordenada.

Es por esto que las preguntas situadas en la coordenada espacial buscaron percibir la mirada descriptivo valorativa del estudiante en un contexto preciso señalado por él. Recordemos que la posibilidad perceptiva de recortar físicamente al otro en el espacio se ve traducida en la posibilidad de construcción discursiva a través de una aparición del otro en el eje espacial.

²⁸Esta forma de participación de los estudiantes en las entrevistas coincide con la llevada a cabo por Santillán en su estudio sobre trayectorias educativas.

En tal sentido, en la situación de entrevista profundicé con preguntas situadas en ambas coordenadas, buscando evidenciar lógicas de la práctica que permanecían enigmáticas. El recorrido en este sentido, como señalé, se basa en una metodología guiada por la profundización en las respuestas, así como también por un trabajo de observación y registro en los contextos donde estas toman forma.

De este modo, el conjunto de posicionamientos que configuran cada recorrido es analizado en base a una serie de dimensiones que los organizan. Tales dimensiones son: inicios de la escuela; etapas del trayecto escolar identificadas; el relato de un día escolar en las voces de los estudiantes; la descripción de días clasificados como “atípicos” o fuera de lo habitual por los alumnos; cambios y aprendizajes; la narración de recuerdos escolares, la dimensión de futuro postescolar, abordado desde la descripción del futuro ideal imaginado y la descripción del futuro concreto en vistas de la finalización del vínculo con la actividad escolar; fin de la escuela, etc. Cada punto del tejido temporal es construido por referencias espaciales vinculadas con la aparición de otros, pertenecientes a distintos contextos, con los cuales el estudiante dialoga.

Dichas dimensiones fueron elegidas a partir de observaciones de campo en la configuración de una guía de pautas que formó parte de las entrevistas. El énfasis está puesto en el uso de categorías y las relaciones dialógicas que los estudiantes utilizan para construir su relación con la escuela. Esta relación no se estudia reuniendo opiniones de alumnos acerca de este vínculo, sino a partir de las relaciones espacio-temporales, referidas a la actividad, e hilvanadas por los vínculos con otros. De este modo, el estudiante construye su experiencia a partir de distintas relaciones, situadas en un espacio y tiempo precisos, entabladas con distintos otros, junto con los cuales participa de la actividad escolar.

Es de tener en cuenta que los recorridos comparten con la antes mencionada noción de trayectoria un modo de conceptualizar la realidad estudiada que excede el espacio escolar observado, en tanto varios entrevistados, por ejemplo, tienen recorridos escolares fragmentados en varias instituciones. En tal sentido, como señala Rockwell, la trayectoria sirve para pensar más en términos de itinerarios, cercanos a la experiencia, que como un mapa normativo de la actividad. En este sentido, en el análisis de los recorridos se parte de modo abarcativo desde los inicios de la participación en la actividad escolar media.

Las preguntas de la guía semi-estructurada para la entrevista fueron articuladas en función de estos dos ejes espacial y temporal. Retomé también, como señalé, para el

desarrollo de estos dos ejes que organizan las dimensiones, las interesantes reflexiones de Bajtín acerca de cómo el “yo” experimenta el tiempo y el espacio en relación consigo mismo y cómo lo hace en relación con otro en el relato autobiográfico.²⁹ En relación con la pregunta por un día reconocido como “atípico” busqué indagar respecto de las clasificaciones habituales del espacio escolar, así como también colocar al entrevistado en situación de extrañamiento frente a su propia posición en dicho espacio. Es decir, le pedí que imaginara, recordara un día fuera de lo que describía hasta ese momento como habitual en la entrevista. Le pedí que buscara recordar un día que reconociera como fuera de lo que identifica como habitual en la escuela, fuera de lo que pasa todos los días. En las preguntas que se ubican en la coordenada temporal se insta al entrevistado a establecer una narración precisa. Así, se le solicita que circunscriba etapas o períodos de cursada; que narre su historia laboral (en el caso de los docentes y en el caso de alumnos que trabajan también, en caso de que sea mencionado por el entrevistado) revelando los *turning points* (Sautú *op.cit*), esto es, los giros significativos en el trayecto narrativo del sujeto. En tal sentido, cada dimensión de análisis obedece a un énfasis en estas coordenadas.

En relación con estos criterios, destaco que el interés se halla en analizar el habla como modos de acción, incorporados en la interacción comunicativa. Como señala Guber, para acceder a las perspectivas de la gente con la que se trabaja, el investigador debe hacer algo más que citar textualmente o registrar puntualmente lo que hace un grupo de personas. Una investigación cualitativa exige que teoría y material empírico estén en íntimo y constante diálogo al poner en interlocución el bagaje del investigador con el bagaje de los sujetos a quienes se quiere conocer.

En vínculo con lo antedicho, a continuación, realizo una descripción del posicionamiento que construí durante las situaciones de intercambio en el campo. En la situación de entrevista, puntualmente, me posicioné desde dos instancias:

1. Como “espejo” del entrevistado, con la intención de que éste no se sintiese juzgado y confiara. En una situación espontánea de habla, la expresión se vincula con la lógica de la práctica cotidiana, es decir, hay un otro con límites y roles precisos reconocidos con facilidad por la rutina de la interacción. Este otro con fines precisos, en la situación de espejo, disminuye, es decir, se busca en todo momento acordar, o por lo

²⁹Estas reflexiones de Bajtín provienen de los principios éticos y cognoscitivos que extrae de su análisis estético. Para ello remitimos a Bajtín, M. (1997) *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos* Barcelona, Anthropos; (2002) *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires, Siglo XXI; (2000) *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)* México, Taurus (La huella del otro).

menos, no discutir, las posiciones elaboradas por el entrevistado. La situación de espejo busca disminuir la influencia del entrevistador en relación con la producción enunciativa del entrevistado. Por ello no se le ofreció en casi ningún momento un enunciado que ofrezca carácter conclusivo, o exprese desacuerdo en relación con sus expresiones. Ante cualquier afirmación por parte de los estudiantes así como de los docentes entrevistados que buscara acuerdo o desacuerdo, se reducía gestualización alguna para que no fuera posible “leer” en la actitud corporal algún tipo de respuesta. Por otro lado, acompañé esta actitud con mucha atención, acentuando una actitud de escucha y valoración respecto a las palabras del entrevistado. En la situación de entrevista, la actitud “espejo” (la repetición empática de la posición asumida por el entrevistado) conduce a la ausencia de un otro preciso en la interacción comunicativa, que participe activamente de la construcción de sentido, lo cual lleva al sujeto entrevistado a asirse de sus palabras y reafirmarse en la representación más estable de sí mismo. En ese “vacío”, ante la ausencia de un otro preciso, se hace visible la constancia de actitudes enunciativas.

2. Como un otro que, en calidad de doctoranda, perseguía objetivos y fines precisos. Esta instancia fue un lugar también asignado por los entrevistados y por lo tanto fue incorporada como necesaria. El inicio del trabajo de campo estuvo guiado por la intención unívoca de situar la entrevista como una “charla informal”, alejando el posicionamiento en tanto tesista doctoral. La intención era mantener abiertas las posibilidades del diálogo y no convocar lugares comunes que obstaculizaran un intercambio fluido. Pero para los entrevistados resultó atractivo el hecho de considerarme entrevistadora y observadora durante las jornadas, como un otro con fines precisos, en tanto generador de alguna novedad. El objetivo, que les aparecía claro en tanto tesista doctoral, ofrecía un marco claro situándolos en una instancia de reconocimiento, imprescindible para el desarrollo de la entrevista, así como para explicarse mi presencia en la escuela.

La imagen espejo fue positiva pues, al no generar desacuerdo con el entrevistado, generaba seguridad aunque también reducía la visibilidad de un otro con fines precisos, en tanto no se asumía un posicionamiento. Al reducir la visibilidad de un otro específico, se expandía el horizonte del entrevistado evocando su historia vivencial. Por otra parte, a su vez, al reconocermelo como otro en tanto tesista, también fue positivo, ya que otorgaba cierta estructura o marco conversacional estable. La doble instancia dio lugar a que la voz del entrevistado fuera predominante, resuelto a expresarse, sin

precisar de una participación activa por parte del entrevistador.

Las repreguntas buscaban advertir la lógica del entrevistado, por lo que fueron solicitadas desde la lógica que se entreveía. Intenté una interpelación desde un lugar de confianza. El lapso de duración de las entrevistas fue de un promedio de un poco más de una hora.

Si bien hubo una preocupación vinculada con el *rappport* o empatía, esta es considerada sólo un momento necesario de la investigación. Señala Bajtín al respecto: “al momento de la empatía ha de seguir el regreso a mí mismo, a mi propio lugar porque solo desde un lugar propio el material vivenciado puede cobrar un sentido ético, cognoscitivo o estético. Si no sucediera el regreso, se presentaría un fenómeno patológico. Es esta la condición obligada de la empatía productiva, la actividad estética se inicia justamente cuando al regresar hacia nosotros mismos damos forma al material de la vivencia. La estructuración y conclusión se llevan a cabo de manera que completamos el material (...). Hay que tomar en cuenta que los momentos de empatía y conclusión no se suceden cronológicamente sino que aunque insistamos en su diferenciación semántica dentro de una vivencia viva se entretajan y se funden uno con otro” (Bajtín 2000: 39). La relación que sostuve durante las entrevistas en tanto “espejo” y en tanto “otro-tesista” antes descrita se vincula con esta dinámica entre la empatía y el momento de conclusión o interpretación tomando en cuenta la posición y el recorte del campo social que realicé.

“Lidié”, al decir de Ingold (2010) con el material en cada una de las instancias de configuración del *corpus*. En el proceso de la investigación no hubo escisión entre el sujeto que analiza, el que realiza el trabajo de campo y el que lleva a cabo la transcripción del material sonoro. Este planteo es retomado aquí como parte de una concepción del conocimiento. Esta no escisión se vincula con una idea holista, de comprensión e interpretación del material en que la observación y transcripción son niveles de análisis, interpretación y “amasado” del *corpus*. Este trabajo de amasado se realizó sobre una serie de registros escolares y entrevistas, en el cual, luego de sucesivas lecturas identifiqué formas de diálogo predominantes entre los protagonistas de los contextos escolares indagados a través de los cuales es posible detectar rasgos de la experiencia escolar, que delimitan formas de participación y expectativas escolares y postescolares.

CAPITULO 3 El diálogo escolar en diversos contextos

En este capítulo me centro en el análisis de las interacciones comunicativas documentadas en las escuelas de nuestro *corpus*. Este apartado focaliza en atender distintos elementos del diálogo escolar: la propuesta docente desde su puesta en acto, la participación activa del alumno y los géneros primarios, es decir, los diálogos entre pares con motivaciones tanto escolares como extraescolares. Como afirma Rockwell, es en este terreno, poco explorado, donde se advierten rasgos de la actividad educativa, que permanecen sin documentar.

Asimismo, este material es útil también para comprender y profundizar en los recorridos escolares estudiantiles que recogí en las entrevistas. En tal sentido, en un primer acercamiento, relevé y sistematicé la aparición de categorías sociales para los estudiantes, tales como “vocabulario”, “quilombo” y “pensar”; así como también aquellas temáticas destacadas en la dinámica escolar cotidiana. Los términos referidos fueron reconocidos como categorías en la medida dan cuenta de “prácticas que aparecen de manera recurrente en el discurso o en las acciones de los habitantes locales y que establece distinciones entre el mundo que ellos conocen y manejan” (Rockwell 2009 *op.cit.*).

Ahora bien, al sistematizar la documentación recabada durante el trabajo de campo, advertí que el orden de aparición y distribución de las temáticas en las jornadas escolares se torna un indicador más que permite comprender rasgos de la experiencia escolar, tales como los observados en los recorridos estudiantiles, centrados en la “evaluación”, la “rutina” o el “cambio”.

En este capítulo me dedico a observar el material de campo, de los contextos escolares, a los que accederemos luego, de modo indirecto, en los recorridos relatados por los estudiantes.

Se retoma aquí el interés de la Antropología de la Educación por analizar los contextos concretos en que se desenvuelve la experiencia escolar. Ahora bien, retomamos este interés desde un eje específico que atraviesa la experiencia escolar: el diálogo. Este recorte y modo de acercamiento empírico a los contextos escolares pone en valor el estudio del intercambio comunicativo *in situ* como modo de detectar la especificidad de los contextos educativos estudiados. ¿Qué dicen las voces de alumnos y docentes? ¿En qué medida estos contextos explican u ofrecen otro plano de análisis

para comprender rasgos de la experiencia escolar así como expectativas manifiestos en los recorridos?

Por lo tanto, este capítulo está dedicado a abordar los diálogos entre docente – alumno, y entre alumnos. El análisis de los contextos documentados colabora en la comprensión de rasgos de la experiencia escolar, construidos en los recorridos estudiantiles que luego analizaremos. Ahora bien, los elementos aquí analizados tienen el propósito de aportar un conocimiento específico respecto del funcionamiento del diálogo escolar en relación con dichos recorridos.

3.1 La propuesta docente desde su puesta en acto

La pregunta problema nos llevó a indagar cómo los alumnos reconstruyen su experiencia escolar. Allí la voz del docente fue variando, destacándose su presencia como voz directa en el recorrido escolar relacionado con la consideración de la actividad escolar como punto de inflexión vital. El diálogo con el docente será referido en voz directa sólo en este recorrido, al cual dedicamos el Capítulo 5, dada su relevancia para el ámbito educativo. El docente es uno de los actores principales del ámbito escolar. Nos interesamos por retomar sus estrategias comunicativas para observar cuáles son eficaces y cuáles no. El estudio de las mismas puede ser profundizado en futuros estudios.

Desde esta perspectiva, como se dijo, se presta especial énfasis a la interacción que efectivamente acontece en las aulas. La divergencia entre los modelos o presupuestos acerca de cómo debe ser la interacción docente – alumno para que se produzca conocimiento, aunado a la tarea de administrar grupos heterogéneos, ha conducido a que el rol de la escuela tradicional entre en conflicto (Sinisi, Fanfani en Hirsch *op.cit.*). Díaz de Rada, al explicar acerca de las lógicas de trabajo para la investigación etnográfica en escuelas, destaca el énfasis en interpretar las intenciones significativas implicadas en la conducta, generalizando un comportamiento, acompañándolo de algunos ejemplos, así como también, en mostrar comportamientos significativamente habituales. Así, en la identificación de las propuestas docentes, daré una selección de ejemplos que intenta dar cuenta de las intenciones sociales puestas en juego en la dinámica de interacción producida.

Comenzaré por la identificación de las estrategias más reconocidas en la interacción escolar: las de la propuesta docente, con el objetivo de atender a cuáles despiertan la participación o no del alumnado. Para luego, adentrarnos un poco más en la complejidad de esta interacción comunicativa, al abordar los diálogos entre pares. En

esta puesta en acto identifiqué un conjunto de estrategias que participan de la construcción de la dinámica comunicativa escolar: dictado, lectura, temas para presentar en grupos, preguntas para ser respondidas grupalmente, grupos que planteen preguntas (esta última estrategia manifestó un altísimo nivel de compromiso por parte de los estudiantes³⁰) y preguntas para ser respondidas por los alumnos oralmente al instante.

Es preciso destacar, en el reconocimiento de esta dinámica comunicativa, que las estrategias docentes enfatizan el carácter incompleto de toda manifestación dialógica, rasgo identificado por Bajtín en su definición de enunciado. Los docentes, en general, enfatizan su expresión intencionalmente incompleta, que es puesta en suspenso, a la espera de la respuesta del estudiante. Este carácter incompleto será estudiado en las situaciones comunicativas documentadas.³¹ Cuando la pregunta o planteo del docente busca una palabra específica, a la manera de un “rompecabezas”, más allá de que sea contestada, no capta la atención. Cuando el dialogismo es abierto, es decir, busca una respuesta, pero sin la prefiguración de la misma, el estudiante plantea más respuestas. La estrategia del docente, por lo general, busca expandir, ampliar las respuestas. Así, veremos distintas estrategias desplegarse.

Preguntas que buscan confirmar ideas. En los ejemplos vinculados con esta estrategia no se obtienen mayores desarrollos que los provenientes de relaciones dialógicas de confirmación. Este tipo de relación busca la reproducción reiterada de la pregunta:

- *Profesora de Psicología: pero lo que se ve primero es la percepción de un todo global, ¿no? Y uno no podría describir de primera (tose) me parece que primero tiene que afinar la mirada para poder decir respecto de los detalles de un ambiente ¿no?*
- *Alumna: claro* (E. Prda. de Boedo, abril, 2011)

Cabe señalar que las relaciones dialógicas de confirmación se extienden y fueron identificadas en todas las jornadas. Se seleccionó este ejemplo dado que fue el contexto escolar de aparición más evidente y regular.

³⁰En relación con esta estrategia véase el interesante trabajo de “lingüística etnográfica” donde los autores trabajan con los “Círculos de Habla” entre pares, coordinados por el docente para la puesta en acto de experiencias y saberes que rebasan el espacio escolar. Señalaré este trabajo al abordar las estrategias comunicativas vinculadas con él. Seaman, J. Y Rheingold, A. (2013) Circle Talks as Situated Experiential Learning: Context, Identity, and Knowledgeability in “Learning From Reflection” en Journal of Experiential Education, pp: 155-174.

³¹En cuanto a las estrategias, este material aquí se sistematiza con la intención futura de hacerla circular entre docentes y poder profundizar los contextos en que estas estrategias se desarrollan. No se proponen como ejemplificaciones de un prospecto didáctico. Tan sólo se han sistematizado desde la perspectiva de de la estrategia comunicativa, con el objetivo de comprender dinámicas de la actividad escolar que nos permitan comprender los rasgos de la experiencia escolar, analizados en los recorridos.

La narración biográfica en el aula. Este tipo de estrategia suele comprometer la atención del estudiante. El docente usa el estilo directo para construir situación. Cuando sitúa un “yo” en una experiencia capta, por lo general, la atención inicial del alumnado. Aquí la “red de otros” puesta en juego durante la narración toma un carácter “actual”, que conduce a los estudiantes a participar de la interacción o asumir posición respecto de la experiencia narrada en términos personales. Se detecta aquí la eficacia de una estrategia que utiliza signos de carácter indicial, en términos de Peirce³², para construir un razonamiento. Estos signos guardan una relación de existencia con lo real. Utiliza también recursos de carácter polifónico, es decir, muestra el diálogo interno del sujeto protagonista de la experiencia narrada en conjunción con las voces de otros que interactúan con dicho personaje. La eficacia comunicativa de este tipo de recursos en la construcción del mensaje suele manifestar un alto grado de recepción. Estas consideraciones convergen con el estudio en “lingüística etnográfica” (Seaman y Rheingold 2013) respecto del uso de deícticos en las interacciones comunicativas escolares como uno de los indicadores de participación en la actividad, capaz de incentivar y promover el diálogo con los estudiantes.

Acentuar lo dicho por el alumno. La actitud dialógica del docente es la de reiterar el enunciado del estudiante para “apoyar”, a través de recursos entonacionales, su razonamiento, sin completarlo. De este modo, busca extenderlo:

- Alumna: *pero por más que... es como que tipo no le importa mucho*
- Profesor: *¡no le importa!*
- A: *claro es como que...* (Clase de Literatura. E. Prda. de Boedo, abril, 2011)

La acentuación del sentido abarca una repetición que contempla realzar, enfatizar el camino explicativo construido por el alumno.

- Alumna: *también **que se juntaban ellos ahí** (la chica que venía hablando de otra cosa con su amigo se suma a la charla del docente) *como se juntaban en la calle**
- P: ***se juntaban***
- A: *en un momento están escuchando música, creo, puede ser, estaban tipo sentados ahí, escuchando, hablando.* (Clase de literatura. E. Prda de Boedo, abril, 2011)

La estrategia comunicativa del docente, cualquiera esta sea, nunca completa el enunciado del alumno. De este modo, destaco, con miras a un estudio futuro sobre la especificidad comunicativa de la actividad escolar, la estrategia de completar el

³²Respecto de la noción de signo para Peirce, véase el texto *¿Qué es un signo?* (1894) Disponible en: <http://www.unav.es/gep/Signo.html>

enunciado del otro es identificada como perteneciente al estudiante. Ya sea para intentar responder o para introducir la burla y cuestionar la propuesta docente.

– *Alumno: no sé, como que veía que por un lado está bien, está bien lo que dicen pero como por otro lado que hay que desarrollar un poco más **es todo muy...***

– *P: ¿es todo muy?*

– *O: como que ves todo como un todo, pero ves muy de lejos como que profundizar más, un poco más* (Clase de Psicología. E. Prda de Boedo, abril, 2011)

La reiteración de enunciados por su pasaje de boca en boca a través de diferentes participantes produce colisiones dialógicas, asegurando un contacto que colabora en la cohesión grupal. Estas, en relación con el docente le permiten singularizar y dar valor a lo dicho por un joven estudiante.

La pregunta contiene la respuesta. Este tipo de estrategia plantea opciones que acotan considerablemente las posibilidades del diálogo. Veamos el ejemplo de la escuela privada católica de San Martín, donde se desarrolla una clase que prepara a los estudiantes para rendir materias de UBAXXI:

– *Profesor/Vicedirector: Cuando hablamos de súbditos, ¿es una organización en una sociedad democrática, conectada con ideales democráticos o en una sociedad absolutista?*

– *Alumno: absolutista*

– *P/V: ¿con un régimen presidencialista o con un régimen monárquico?*

– *O: monárquico. (E. Prda. de San Martín, octubre de 2009)*

La búsqueda de una respuesta a la manera del *multiple choice*, acotado a dos opciones, prefigura de tal modo la respuesta que no suele captar la atención participativa del alumnado. Cabe destacar que este es uno de los contextos en los que se ubica el recorrido estudiantil ligado con la predominancia de la monotonía como modo de experimentar la práctica en el espacio escolar.

Estimular la búsqueda de relaciones de semejanza entre palabras para explicar los conceptos. Aquí el vínculo con la realidad estudiada se organiza en torno a la expresión de redes de palabras que delimitan y ayudan a comprender la realidad a transmitir. El objetivo de esta estrategia es “expandir” el campo o la red de palabras vinculadas con un concepto. Esto permite a los estudiantes organizar y comprender mejor los aspectos de la realidad que tal concepto abarca.

– *Profesora: una respuesta homeostática (anota en pizarrón) o sea cuando entra una mosca (parece decir) biológica a nuestro cuerpo, nosotros armamos algo para defendernos de esto que entró, nosotros ya vimos algo de este tema y **alguna palabra con la que... puedan relacionar cuál es esa defensa***

homeostática

– Alumna: anticuerpos

– P: **anticuerpos dice ella como palabra, ¿sí?** empezamos a hablar toda una cuestión que tiene que ver con la respuesta del cuerpo -...- – P: anticuerpos, ¿qué más?

– Alumno: sistema inmunológico

– P: inmunidad, Male, ¿qué habías dicho?

– O: sistema inmunológico dije

– P: ¿no dijiste algo? Linfocito, ¿qué es un linfocito Serena?

– A: son como (...) que genera el cuerpo y (...) ¿otros guardan la información?

– P: ¿y dónde están estas? Con un tipo de glóbulos blancos (Anota en pizarrón)

– P: **más palabras**

– O: no se me ocurre nada

– P: bueno, entonces no la digas (anota en pizarrón, se escucha tiza)

– O: **glóbulos blancos**

– P: **glóbulos blancos, linfocitos, inmunidad, anticuerpo. ¿Alguien puede acercar un poco más la idea de qué es un anticuerpo?**

– A: (...) para las defensas

– P: **pero más precisión teórica, o sea que es un anticuerpo, a ver Ale... vale equivocarse**

– O: es lo que produce un anticuerpo, los glóbulos blancos para poder eee... eee.. Eee para capturar a la bacteria o el bicho

– P: **lo produce el cuerpo para capturar a la bacteria, ajá, como se (...) hasta ahí, estamos de acuerdo pero, ¿qué es eso que nos defiende? Él dice “algo que produce el cuerpo”, ¿es una célula?, ¿es una sustancia?, ¿qué es un anticuerpo?**

– A: célula

– P: una sustancia, pero ¿por qué te parece a vos célula? (Clase de Biología, última materia de la jornada. E. Prda. de Boedo, abril de 2011)

La repetición por parte del docente de lo dicho por el alumno, como parte de la estrategia comunicativa, cumple la función de afianzar la posición construida por el estudiante. La docente retoma el enunciado del estudiante estableciendo una relación dialógica de acuerdo. Luego, toma la pregunta a través de la cita directa del alumno. Las estrategias comunicativas que trabajan sobre los límites del significado de una palabra, sobre su relación con el mundo, a través de la cita directa de voces de estudiantes, tienen una elevada eficacia. Pienso que esta eficacia se vincula con una de las funciones de la actividad escolar, ampliamente reconocida, como veremos, por los estudiantes (aunque no de modo explícito): la potestad de “jugar”, “variar”, “fijar”, “establecer los límites/posibilidades” de los términos, los usos contextuales apropiados en relación con las actividades. Como veremos, ya sea desde la parodia o desde la confrontación, se reconoce a la escuela como espacio y ámbito para debatir,

problematizar el significado de los términos y sus usos sociales. Este rol la escuela no lo ha perdido, y es un aspecto que retomaré en las conclusiones con miras a un futuro estudio, relacionado con identificar y profundizar en la especificidad comunicativa que caracteriza contextos escolares.

La función metalingüística en las preguntas. En esta estrategia comunicativa el docente no solo incluye al destinatario en su propuesta sino que también explicita lo que va a hacer, lo anticipa. Cuando antes de realizar una pregunta, la anuncia y focaliza una expectativa, el resultado es el logro de una interacción. En cambio, cuando el docente expresa:

- *Profesor/ director: ¿preguntas?*
- *O: dudas, preguntas, sugerencias, chupetines, caramelos*
- *P/ D: ¿dudas, preguntas? ¿Querés leer (nombre del alumno)?*
- *O: No (Clase de Sociología, E. Prda.de Boedo, abril 2011)*

El enunciado aislado: “preguntas”, al cierre de una larga explicación, por lo general, no las suscita. La función metalingüística es identificada por el alumno. Es posible afirmar, luego de varias observaciones de esta estrategia, que aquellas preguntas no acompañadas por dicha función casi nunca obtienen respuesta.

La negación como argumento explicativo. La estrategia comunicativa del dialogismo negativo, como analiza García Negroni (2009) suele ser propia del discurso científico. Esto significa que las afirmaciones científicas extraen valor de otras posiciones que niegan. Bajtín explica que el dialogismo negativo no puede desarrollar o explicar una idea en tanto agota la posibilidad de explicación en aquello que niega, extrae la fuerza valorativa de sus afirmaciones exclusivamente del aspecto de la realidad que es negado.

- *Profesor: pueden basarse en el texto como pueden basarse en lo que ya saben, por ejemplo Weber, la diferencia Weber no habla de lucha de clases, no habla de antagonismo, de revolución*
- *A: ¿qué habla? (Clase de Sociología. E. Prda. de Boedo, abril, 2011)*

La estrategia comunicativa que organiza su explicación afirmando un autor a través de lo que niega respecto de otro, no permite desarrollar explicaciones. Por lo tanto, genera desconcierto respecto a poder establecer el valor de un autor o establecer características propias, dado que se lo reconoce en tanto negación de lo que otro no es.

La oralidad y la escritura se reúnen: el dictado. En esta estrategia comunicativa la repetición significa mucho más que memorizar o acordar con lo dicho. La especificidad del dictado en la actividad educativa se vincula con su realización a

través de formas singulares, y además, fundamentalmente cumple cierta función en tanto estrategia del docente. La estrategia docente del dictado puede servir para controlar las emisiones del habla. El deletreo como forma de dictar, sirve para manejar tiempos, “apaciguar” la velocidad de la oralidad, con su ritmo acelerado, e instalar otra temporalidad. Pero esta estrategia puede no ser eficaz completamente. La temporalidad que instala lo escrito en el dictado se entremezcla con la oral a través de las repeticiones realizadas también por los alumnos.

Esta vinculación entre lo escrito y la palabra oral produce una negociación entre docente y alumnos que incide en los ritmos de la actividad.

- *Profesora: ¿cuál es la importancia?*
- *Nico lo copia*
- *(no se entiende)*
- *P: cuestionario, porque esto es un cuestionario, ponen 1: cuál es la importancia de la ética... para...*
- *Guariglia*
- *P: Guariglia lo tienen ahí escrito en la fotocopia, es uno de los filósofos, Guariglia*
- *¿Cuál es la importancia?*
- *P: de la ética para Guariglia*
- *Una L, no Guariglia (Educación ética y ciudadana. E. Puca. de Parque Avellaneda, abril 2011)*

Cuando las estrategias comunicativas incluyen la escritura a través del dictado, el docente unilateraliza la emisión, administrando la posibilidad de emisión del alumno, que deberá restringirse. Luego, una vez lograda la atención de los estudiantes, el docente, en ocasiones, comienza a entremezclar lo dictado (que obedece a formas de composición escritas) con explicaciones (de índole oral). Ello conduce a que el estudiante no reconozca cuándo se trata de la palabra escrita dictada y cuándo de la palabra explicativa, oral.

- *A: ¿no estaba dictando?*
- *P: les estoy diciendo para que escuchemos, reflexionemos y después*
- *A: ah*
- *P: poder germinativo o capacidad germinativa es la fuerza o vigor del embrión para desarrollarse con temperatura y humedad suficiente y hacer (...) o sea si la semilla que nosotros vamos a tener tiene la capacidad de llevar el embrión a (...) ¿sí? Pónganlo y (...)*
- *O: uy, estoy perdido (...)*
- *A: ¿cómo profe?*
- *P: pongan, es la fuerza o vigor*
- *A: ¿qué cosa es eso?*
- *P: poder germinativo*
- *A: ah*

- *P: la fuerza o vigor* (silencio generalizado)
- *A: o vigor* (Clase de Producción de plantas ornamentales. E. Puca. de Parque Avellaneda, abril de 2011)

La temporalidad experimentada por los alumnos y docentes en el transcurso del dictado puede variar, no perdura, de modo constante, la misma actitud, ni la misma recepción. El contraste del ruido exterior al aula con el silencio compartido en el dictado genera unión grupal:

- *P: del embrión* (silencio) *para desarrollarse* (se mueve mesa, se escucha ruido afuera) *con temperatura y humedad suficiente* (silencio)
- *O: temperatura y humedad, no?*
- *P: temperatura y humedad suficiente* (silencio) *y hacerlas en un (...)*
- *A: ¿qué?*
- *A: hacer nacer*
- *P: hacer nacer un individuo*
- *A: ¿y qué?*
- *A: y hacer nacer un individuo. Hacer (...)* otra palabra y *nacer. Hacer, nacer*
- *O: anda a decirle que se callen todos* (se abre la puerta) (Clase de Producción de Plantas Ornamentales. E. Puca. de Parque Avellaneda, abril 2011)

La unión lograda en la repetición de enunciados se fortalece en el cierre de la interacción como actitud dialógica frente a un otro que no comparte la temporalidad instalada por la estrategia comunicativa. Cabe destacar que, en contextos educativos de mucho “ruido”, el dictado aparece como una estrategia eficaz.

¿Quién tiene la pregunta? Esta estrategia fue observada en una sola ocasión pero es consignada por su especificidad y eficacia comunicativa en la organización de la práctica escolar. Una estrategia de una docente de Biología (Escuela privada de Boedo) consistió en que los alumnos pensarán, de modo grupal, preguntas vinculadas con cierta temática, para luego compartirlas y contestarlas entre todos. De este modo, cada grupo logró confeccionar la pregunta cuando ningún integrante del grupo pudo contestarla. Ello condujo también a que el estudiante respondiera antes que el docente frente a las preguntas planteadas por otros grupos. La rotación de aquel que abre el diálogo, pero con una temática y tiempos de trabajo pautados, tiene un poder organizativo elevado en la interacción áulica. Asimismo, leer preguntas previamente escritas y elaboradas grupalmente por los estudiantes instala una relación entre escritura y oralidad que conduce a elevados niveles de atención. En esta estrategia la oralidad se inscribe y se transforma en palabra escrita. Por lo general, lo escrito proviene de instancias exteriores al espacio áulico. El despliegue oral de la verbalización escrita conduce al joven estudiante a salir de su habitual posición escolar en relación con lo

escrito (predomina la lectura reproductora en voz alta de libros o fragmentos de entrevistas). La profesora, al elaborar una guía de preguntas, reúne interrogantes construidas grupalmente, al enunciarlos muestra la transformación que ella realiza al señalar qué toma de cada integrante para construir la pregunta final.

3.2. Estrategias comunicativas del estudiante

Observar la eficacia de la propuesta docente en su interacción comunicativa condujo a tener en cuenta también los modos de respuesta de los alumnos. Para advertir la incidencia de estas dinámicas comunicativas en los recorridos estudiantiles focalizamos también en cómo se retoman o interpretan las propuestas escolares. En tal sentido, cabe destacar que los registros del *corpus* señalan una marcada presencia de las voces de los estudiantes, pero ¿qué dicen estas voces? ¿Cómo reaccionan, se acercan, se distancian de la propuesta escolar? ¿Qué “reservas, distancias, alteraciones” (Bajtín 2005) respecto de la voz docente, al constituir la propia, es llevada a cabo por los estudiantes en la praxis de la actividad escolar?

Al trabajar con la interacción comunicativa de la práctica escolar es pertinente señalar que en la interacción docente-alumno, este último casi siempre completa el enunciado del docente. El desacuerdo explícito con las apreciaciones del docente tiene una frecuencia de aparición muy baja en los registros de habla analizados. No obstante, la burla es, en ocasiones, una forma de cuestionamiento muy presente. Ello conduce a una breve reflexión sobre el registro y los sentidos que se construyen a partir de su interpretación. La ausencia de verbalización referida al desacuerdo explícito no conlleva a postular la inexistencia del mismo sino a detectar otros indicios que dan cuenta de su existencia. Como se analizará en este capítulo, el desacuerdo o cuestionamiento puede manifestarse a partir de bromas, chistes, así como también de juegos vocálicos en relación con lo dicho por el docente.

Las bromas, los chistes, desvían la temática y producen risa. La risa es uno de los rasgos reconocibles en todos los contextos estudiados, forma parte de la interacción comunicativa escolar de modo inescindible. La especificidad del chiste en la actividad escolar puede ser detectada primero en el reconocimiento de que su producción es provocada, generalmente, por un participante en particular: el alumno.³³

³³En mi actividad como docente en una escuela media pública de CABA, realizada con posterioridad a esta investigación, en una clase donde vimos el concepto de género discursivo, y las características que permiten reconocerlo al interior de una actividad, puse como ejemplo los resultados arrojados por esta investigación en lo referido al lugar del chiste en la dinámica comunicativa escolar. La respuesta de los alumnos fue: “rompa el género, profe, haga un chiste”. Esta respuesta me condujo a explicarles que

La dinámica de interacción que genera el chiste en la actividad educativa se identifica no sólo por el participante/emisor habitual que lo produce sino que opera bajo dos formas estratégicas. Ya sea a través de la “descontextualización cotidiana” o a través de la “descontextualización del significado” de los mensajes producidos por el docente.³⁴ Las estrategias utilizadas por los alumnos permiten comprender el lugar que estos otorgan y reconocen a la actividad escolar. Me refiero a reconocer a la escuela cierta potestad para transmitir, cuestionados o no, significados. Volveré sobre estas afirmaciones.

Ahora bien, como señalé, detecté dos formas estratégicas en que los alumnos utilizan los chistes. Entendemos por “descontextualización cotidiana” cuando a la propuesta planificada del docente (en este sentido, perteneciente a un género secundario), el estudiante le opone una respuesta que trae intercambios comunicativos propios de otros contextos de la vida cotidiana. Es decir, cuando la enunciación oral del intercambio comunicativo cotidiano, que rebasa el espacio escolar, se “filtra” en las voces de los alumnos para “burlar” el sentido propuesto por el docente. De esta manera, el sentido propuesto, de carácter escolar, como propuesta de conocimiento es revertido con interacciones comunicativas de otros contextos cotidianos.

Vemos ejemplos de descontextualización cotidiana:

Profesor: ... bueno, el costo, está compuesto, ustedes tienen costo total, que está compuesto por costo variable más costo fijo, ¿sí? Costo fijo por ejemplo es el alquiler. Ustedes (no se entiende) o de un depósito, si trabajan 24 horas van a pagar el mismo alquiler; si no trabajan van a pagar el mismo alquiler; trabajan medio día, van a pagar el mismo alquiler; son gastos que no varían con la medida de la producción o la actividad, ¿Problemas hasta ahí?

-A: y, como todo el mundo

-P: ¿Cómo?

-A: personales (Clase de Contabilidad. E. Puca. de Avellaneda, octubre de 2011)

De esta manera, el sentido propuesto, de carácter escolar, como propuesta de conocimiento es revertido con interacciones comunicativas de otros contextos cotidianos.

Ejemplo N° 2

- P: bueno pero ustedes pueden seguir trabajando, vos dejá (no se entiende) vos

transformar la estabilidad de la actividad, que cierta rutina comunicativa asegura, no es “cosa” individual, sino el producto de transformaciones en las relaciones sociales que conforman esa actividad. Más allá de esto, la reacción de los estudiantes corroboró la identificación de una estrategia comunicativa típica del espacio escolar medio.

³⁴Fue relevante identificar estas formas también para comprender las categorías sociales del “quilombo” y el “vocabulario” en los recorridos estudiantiles.

comportate como si fueras un alumno y liberá la mochila, ¿sí? (no se entiende)
¿vos qué querés? (no se entiende) ¿vos qué tal?
- A: no (no se entiende, se ríen)
- A: **no, un café con leche con medialunas** (Contabilidad. E. Puca de Avellaneda, octubre de 2011)

Ejemplo N° 3

- Director/P: *los de mala calidad son eso que dijiste vos (...) de pronto, miren para el bicentenario, ¿alguien fue al bicentenario?*
- O: no
- D/P: bueno
- O: *fui a ver algunos, no todos*
- D/P: bueno
- o: **porque no me dio el tiempo (con entonación burlona, risas)** (Materia Emprendimientos. E. Puca de Parque Avellaneda, abril de 2011)

Nuevamente aquí, tomo como referencia lo señalado por Díaz de Rada, acerca de colocar el énfasis en interpretar las intenciones significativas implicadas en la conducta, generalizando un comportamiento, acompañándolo de algunos ejemplos. En relación con los ejemplos, cabe destacar que corresponden a los contextos públicos de Parque Avellaneda y Avellaneda, donde detecté recorridos escolares relacionados con el “cambio” y la “monotonía” como expectativa escolar, respectivamente. Retomaremos estas estrategias cuando analicemos dichos recorridos. Permea estos dos contextos escolares la aparición de otros contextos sociales en las interacciones comunicativas con una regularidad mucho más acentuada y por eso han sido seleccionados como ejemplos. Cabe destacar que la aparición del contexto personal, más vinculado con el hacer diario, tal como alimentarse, es más reiterada en el contexto escolar de Avellaneda, donde emerge el recorrido escolar de la percepción de la actividad como práctica impregnada de monotonía. En este caso, la mayor cantidad de “filtramientos” de interacciones comunicativas propias de otros contextos cotidianos, como modo de desatender la propuesta docente, incidiría o sería indicadora de un posicionamiento estudiantil en el que el espacio escolar resulta “borroso”. Iremos argumentando con más datos esta afirmación en el capítulo 4 y 7. Varios elementos de las interacciones comunicativas de dicho contexto permitirán comprender luego de qué modo, a través de qué diálogos escolares, algunos estudiantes construyen su recorrido escolar como monótono en varias dimensiones de su trayecto.

Por su parte, como veremos a continuación, las descontextualizaciones cotidianas en el contexto escolar público de Parque Avellaneda se entremezcla con otro tipo de

descontextualización, que en breve definiré y documentaré. Baste aquí señalar que las estrategias de los alumnos de la escuela pública de Avellaneda permiten ver cómo el contexto cotidiano permea de modo regular las interacciones con el docente, aspecto que en otros contextos sociales estudiados no se manifestó, o se manifestó en un grado mucho menor.

Esta aparición de modos de habla perteneciente a otros contextos, parodiando la voz o propuesta del docente, colaboran en la indiferenciación del espacio, favoreciendo la percepción de la actividad escolar como un *continuum* entre el contexto escolar, barrial, familiar, a la que atenderemos en el siguiente capítulo. En la puesta en acto de esta estrategia de “descontextualización cotidiana” todas las preguntas son contestadas con diálogos sociales identificados comúnmente como pertenecientes a otros contextos, por lo general, vinculados con situaciones comunicativas del ámbito cotidiano. El chiste busca la ruptura, el desvío del sentido propuesto por la escuela. Lo mismo ocurre al introducir frases propias de otros contextos, estereotipadas como pertenecientes a un universo cotidiano. En una clase de Educación ética y ciudadana se escucha el tintineo de algo que cayó al piso:

-O: *¿se cayó una moneda? ¡Con lo que cuesta!* (tono de broma) (E. Puca. de Parque Avellaneda, abril de 2011)

Observemos este otro ejemplo en que los estudiantes estaban haciendo un ejercicio de matemática con muchas dificultades para resolverlo:

- A: *dicen que va a llover ahora al mediodía, estuve escuchando la radio y están diciendo que va a llover* (lo dice en un tono burlesco)

- O: *jajajajajaj*

- A: *es una tarada* (E. Puca. de Avellaneda, octubre de 2011)

Cuando la estrategia del chiste no opera por desvío temático, mediante la conexión del diálogo escolar con diálogos de otros contextos cotidianos, aparece otra estrategia que permite identificar la especificidad del chiste en la actividad escolar. Se detectó por último, en cuanto a este evento, una estrategia que opera por “descontextualización del significado”. Entiendo por descontextualización del significado aquella estrategia comunicativa en que se le disputan al docente los rasgos pertenecientes al objeto que un término designa o los usos apropiados de dicho término. Como diría Vygotski, se problematiza el haz de semas, esto es, la descontextualización generalizada de los rasgos de un objeto. Este tipo de estrategia discute el carácter abarcativo de una clasificación escolar:

-Profesora: claro tal cual, controlado por nosotros, no. **Distribuir, ¿sí?** La idea es que

- O: **no, distribuir no, porque distribuir es como mucho significado.** Distribuir no, tirar la semilla al suelo.

P: - **no, dale Manuel, distribuir** (Clase de Producción de plantas ornamentales. E. Puca. de Parque Avellaneda, abril 2011)

- Director/P: les hablé del (...), la primera conformación que el hombre (...), el hombre de las cavernas empezó a habitar lugares que la naturaleza proveía que son las cabañas naturalmente formadas por la erosión del viento y el agua, entonces está planteando eso

- O: la meteorización química también

- D/P: ahí me mataste, me tenés que enseñar

- O: ¿le explico?

- D/P: dale

-O: la meteor... mm, la meteorización química es cuando se juntan, dos, dos elementos químicos que generan reacción como no se qué ejemplo dar, pero, dentro de una roca se, se juntan sulfato de cobre yyyy y se bueno y se empiezan a a prrr prrr chchhch shshshshhs (imita ruidos que hacen a la meteorización, alumna se ríe)

- A: jajajajaj (se ríen a carcajadas) (Emprendimientos. E. Puca. de Parque Avellaneda, abril de 2011)

Veamos otra interacción comunicativa que transcurre en el contexto público de Parque Avellaneda, durante la materia Producción de plantas ornamentales.

- Profesora: ¿cómo podríamos decirle a una manera controlada de tirar las semillas?

- O: planta

- A: plantar

- P: tiramos semillas

- O: depositar

- P: depositar

- A: sí

-O: nah, enterrar, apoyar la semilla sobre el sustrato correspondiente (entonación que juega con la formalidad del enunciado)

- A: (risas en las que predomina la risa de una alumna)

Las descontextualizaciones por significado que disputan los sentidos, así como los campos de realidad que abarca un término o no, aparecieron casi exclusivamente en el contexto público de Parque Avellaneda. Es en las entrevistas realizadas en este contexto donde apareció un recorrido escolar vinculado con el cambio y la transformación. En este recorrido, como desarrollaremos en el Capítulo 5 la categoría escolar del “vocabulario” se reiteró en numerosas ocasiones en relación con una reflexión de los términos apropiados para una determinada situación comunicativa. También se destacó una representación del término “vocabulario” como indicador de la

amplitud o carácter reductor que tiene el estudiante acerca de la realidad que vive. Si bien formó parte de otros recorridos, en este se intensificó en un alto grado. La relevancia del espacio escolar como actividad abocada a definir palabras, y su vínculo con las posibilidades que ofrece en la organización de la realidad social, es reconocida especialmente en este contexto. La documentación de estas dinámicas con el docente, en que opera la estrategia por descontextualización del significado, genera un modo de participación que convoca, a través de la burla y la parodia, un cuestionamiento que interpela al docente, a la actividad escolar. Es decir, espera de esta una respuesta y le otorga un lugar preciso: debatir los significados y sus alcances.

Cabe aquí remitir a los trabajos de Vygotski, referidos a la conexión entre los conceptos escolares (que el autor también llamaba científicos) y conceptos cotidianos en el aprendizaje. Las estrategias de los estudiantes, aquí documentadas, permiten detectar el sutil equilibrio entre ambos y su relevancia a la hora de convocar la participación estudiantil. Un concepto escolar totalmente permeado en su transmisión por interacciones comunicativas de otros contextos sociales, soslaya la función reconocida al espacio escolar, su recorte diferenciado a nivel del “vocabulario” para definir situaciones, objetos, de la vida social. Las dinámicas de interacción docente-alumno basadas en esta estrategia generan fuerzas motivadoras de recorridos estudiantiles que perciben la experiencia escolar como ámbito de transformación.

Tanto las bromas como las solicitudes para ir al baño, la búsqueda de objetos, son rupturas rutinizadas de la interacción comunicativa que permiten reconocer dinámicas propias del espacio escolar. Estas rutinas comunicativas se relacionan también con la estructura de participación señalada por Rockwell y trabajada por el antropólogo Richard Bauman para estudiar otras instancias de transmisión. La entonación ha sido un indicador para detectar estas descontextualizaciones burlescas, en tanto, como señala Bajtín, condensa la posición del hablante hacia su propio enunciado.

Es pertinente señalar también que la estrategia de descontextualización por extensión y usos apropiados del lenguaje tiene un grado de aparición menor que la vinculada con contextos cotidianos. La estrategia de introducir contextos inadecuados a la propuesta temática del docente transformando las situaciones de habla se realiza también mediante la construcción de imágenes que “desencajen” con los sentidos habituales promovidos por la escuela. Las bromas, muchas veces, vienen asociadas a la ruptura de la propuesta docente a través de la construcción de estas “imágenes”.

- *Profesora: bien, pero... tirar semillas y que salgan plantas, si vos no tiras las semillas en el lugar correcto, no va a salir la planta entonces...*
- *O: entonces no es una buena siembra, estamos hablando de una siembra como dios manda, no una siembrita, una siembra (con entonación jocos)*
- *P: no, no, no, no, pero entonces vos tenés que caracterizar porque **yo te estoy preguntando la siembra en general implica que esa semilla la tires, la tires en el lugar adecuado***
- *O: claro*
- *P: ¿sí? Entonces no es algo que (...)*
- *O: **no vas tirar tomates en arena** (dice alumno pareciera por lo bajo a otro)*
- *O: **pero ese es el lugar donde mejor crecen los tomates (rien)***
- *P: la siembra...*
- *O: **¡la playa llena de tomates!** (E. Puca. de Parque Avellaneda, abril 2011)*

En todas estas interacciones los estudiantes no solo buscan controlar las emisiones verbales del docente sino también discutir la construcción de los contextos que describe la escuela. Una vez más, observemos que esta interacción comunicativa se manifiesta en el contexto escolar público de Parque Avellaneda. En este contexto los alumnos, durante la construcción de su recorrido escolar, refieren a diálogos escolares donde los niveles de crítica, la discusión, son reconocidos como patrones comunicativos respecto de los cuales el alumno toma un posicionamiento para destacar su relevancia a la hora de “pensar”. Es esta otra categoría social relevante en la cual profundizaremos. Entonces, la especificidad del chiste, como género discursivo primario en la actividad escolar, se caracteriza por tener como emisor, principalmente, al alumno y por discutir una de las funciones de la actividad, vinculada con transmitir conocimientos acerca del mundo social.

Los alumnos completan, esta es una de las formas de interacción en el vínculo con el docente.

- *Yo: ¿hay algún teléfono acá? (recuerdo que quería llamar a la directora de tesis para consultarle algo pero no recuerdo qué)*
- *O: ¿hay algún alucinógeno?*
- *O: podrías pedir en la dirección*
- *O: un alucinógeno que data de la era del... 2001*
- *O: ¿hay alguna planta para quemar?, dale (E. Puca. de Parque Avellaneda, abril de 2011)*

Este completamiento burlón en el que me vi incluida forma parte de una interacción comunicativa habitual en la actividad escolar, donde el alumno modifica el sentido inicial propuesto por el primer hablante. En una clase de Ética Ciudadana, la profesora dicta:

- *Profesora: Dos, ¿por qué la moral en Argentina...?*
- *Alumno: Es tan baja (Risas) (E. Puca. de Parque Avellaneda, Abril de 2011)*

Las valoraciones acerca de situaciones sociales son reelaboradas en el contexto escolar a través de chistes y bromas desde las cuales los jóvenes se apropian de experiencias sociales. De este modo, cada vez que los estudiantes recontextualizan lo dicho en la interacción comunicativa desde el punto de vista de la actividad escolar, la mirada sobre lo real se transforma. Se transforma porque se modifica la distancia y la actitud del emisor hacia su propio enunciado y por ende, la comprensión de las prácticas a que dicha enunciación refiere.

3.3. Diálogos entre pares

Si bien se suele atender a la interacción docente-alumno, que aquí también abordaremos, lo cierto es que el “mar rugiente” del diálogo entre estudiantes, muchas veces, permanece sin documentar, desconocido. En las interacciones escolares cotidianas se registran, con distribución y aparición diferenciada, según el contexto educativo abordado, una cantidad de prácticas comunicativas entre alumnos, cuyas temáticas definí como “extraescolares” en el sentido de estar motivadas por temas ajenos al currículo oficial-institucional. Estas temáticas, sin embargo, forman parte del conjunto de diálogos cotidianos escolares. Son lo que Bajtín, como señalé, llama “géneros discursivos primarios” y aquello que Rockwell detecta como el lugar donde fluye el cotidiano escolar, y que sin embargo, por lo general, permanece sin ser documentado. Los mismos no forman parte de la propuesta didáctica o pedagógica, en tanto no pueden ser calculados con anticipación y, sin embargo, son altamente relevantes para entender los contextos escolares. En estos diálogos se construye la interacción cotidiana y las formas de reconocimiento habituales que permiten el funcionamiento de la actividad. Estos diálogos aparecen con más fuerza y visibilidad en las “horas libres”. No obstante, entretejen el intercambio con el docente, casi de modo constante, tienen un lugar destacado y predominante en la actividad. Por esta razón, nos situamos en el diálogo del aquí y ahora escolar, evidenciando procesos de socialización que luego serán advertidos en los recorridos escolares que aquí estudiaremos.

Atender al orden conversacional, indicado en los capítulos iniciales, fue de suma importancia para detectar dinámicas que inciden en los recorridos estudiantiles. Así, al atender al orden discursivo en la interacción, detecté que en el contexto público de Avellaneda temáticas extraescolares referidas a la vida barrial, la música, o distintas materias escolares se entremezclan con una distribución y frecuencia casi constante de aparición, mucho más intermitente y reiterada que en las jornadas escolares de los otros

contextos estudiados. Estas temáticas permean constantemente el diálogo. Estas observaciones, como detectaremos al analizar los recorridos escolares de este contexto, tienen una incidencia en la percepción de la actividad escolar como una “rutina”. Es decir, la frecuencia y distribución de distintas temáticas (que aparecieron luego en los recorridos) muestran una composición del diálogo escolar que nos permite comprender los recorridos desde otro punto de vista. Así, una intermitencia mucho más marcada en el contexto público de Avellaneda y una distribución y frecuencia de aparición situada en los cierres de las materias o recreos, permitiría comprender uno de los motivos que indican en la configuración del recorrido en que prevalece la percepción del espacio escolar como rutina. Estas afirmaciones serán destacadas con ejemplos a lo largo del capítulo y luego serán retomadas, para mostrar su incidencia en la construcción del recorrido estudiantil.

Dicho orden del discurso o especificidad comunicativa escolar se relaciona con la estructura de participación entendida como formas de comunicación señalada por Rockwell, quien, como señalé, destaca al diálogo como uno de los aspectos muy poco documentados y estudiados de la escuela. Es decir, es posible identificar patrones regulares de comunicación que inciden o permiten comprender los modos en que los estudiantes experimentan la práctica escolar.

Todo proceso educativo es un acto de comunicación. Desde la perspectiva dialógica se busca contribuir al interés de la Antropología de la Educación por la experiencia escolar que aquí documentamos desde su dimensión comunicativa. En ese sentido, se privilegia aquí del planteo de Bajtín su perspectiva, señalada en el planteo general, sobre la interacción comunicativa cotidiana, es decir, sobre los géneros primarios. Los diálogos primarios son patrones de comunicación (Saville-Troike *op.cit.*) en tanto tienen una aparición regular. En algunos colegios, como señalé, estos diálogos atraviesan toda la jornada de modo intermitente y entrecortado, se trata de intercambios comunicativos cortos pero recurrentes en toda la jornada, al interior de las clases.

Como veremos, atender a estos patrones comunicacionales nos permite ver su incidencia en cada recorrido estudiantil. La monotonía, por ejemplo, producida en el recorrido de la rutina, se verá motivada, en parte, por la participación de los estudiantes en una dinámica comunicativa donde las temáticas extraescolares no son intervalos recurrentes en horarios de recreo, o hacia el final e inicio de las materias, sino que se intercalan con mayor intermitencia, pasando a constituir el diálogo escolar. En otros contextos estos diálogos no solo aumentan y se concentran en los espacios de recreo,

sino que durante las clases se despliegan, solapados, por lo bajo, casi como un rumor. Así, dinámicas comunicativas podrían incidir en la configuración de recorridos escolares, que en los siguientes capítulos analizaremos.

Las temáticas de estos diálogos son: las rifas, las camperas, el viaje a Bariloche, sobre películas, sobre otros familiares, las relaciones amorosas, el enfrentamiento y los desafíos entre grupos, así como también la asistencia a recitales. Estos son compartidos por todos los contextos pero su distribución a lo largo de la jornada varía. Esta frecuencia de aparición transformará completamente la dinámica de interacción. Es posible afirmar que la diferenciación temática de los diálogos primarios por su distribución aislable en segmentos de la jornada, en contraposición con bajos grados de diferenciación por parte de un diálogo primario constante e intermitente, incide en un aumento de la naturalización de la actividad escolar o aumento de sus niveles de problematización (en tanto la transmisión de saberes se vería cuestionada) respectivamente.

Se destaca el intercambio comunicativo sobre películas y recitales (el elemento musical antes mencionado) y las evaluaciones sociales producto del contacto con formas estéticas que recrean la realidad. En menor grado aparecen libros (uno de ellos “Crepúsculo”, donde el componente fantástico se destaca). Ahora bien, la motivación de estas charlas se vincula con la tecnología audiovisual presente en el aula o con acciones futuras tales como salidas grupales como es la asistencia al BAFICI³⁵, por parte de los estudiantes de la escuela privada de Boedo.

Una característica de los diálogos primarios escolares es la de intercambiar respecto de acciones futuras. El carácter anticipatorio de las verbalizaciones no sólo les es atribuible a estos diálogos sino también, como señala Adele Franzé (2002), a la interacción escolar más pautada de la comunicación alumno-docente en que ambos anticipan las acciones que, de modo inmediato, se proponen realizar (ejemplo: pedir permiso para ir al baño). No obstante, le conferí atención en el abordaje de los diálogos primarios en tanto ese carácter anticipatorio de acciones extraescolares se relaciona con las formas que asume la temporalidad de la actividad al construir la experiencia escolar. Ello me condujo a prestar atención a este aspecto y a preguntarme acerca del carácter anticipatorio de la acción. La práctica escolar, como señalé, posee un carácter

³⁵Las siglas BAFICI refieren al Buenos Aires Festival Internacional de Cine Independiente, que es el Festival de cine independiente más importante de América Latina. Se realiza todos los años durante el mes de abril en la Ciudad de Buenos Aires, en Argentina

anticipatorio no sólo en la relación docente-alumno sino que este se manifiesta tanto en el diálogo entre pares así como en la construcción que realizan los estudiantes de su recorrido escolar. En este último caso se trata de la mención por parte de los estudiantes de grandes fracciones de tiempo destinadas a “pensar”, esto es, anticipar lo que harán cuando salgan de la escuela. Esta observación sobre la anticipación me condujo a la siguiente pregunta: ¿qué diferencias genera el carácter anticipatorio de la acción en la relación del estudiante con la actividad escolar si esta forma parte de su diálogo interno o del escolar? En los diálogos primarios estudiantiles de la escuela de Boedo, privada, se anticipan acciones que realizarán cuando salgan del colegio, se preguntan respecto de lo que harán.

- *Lía: a mi casa, fumar un porro tranquila* (Clase de Literatura. E. Prda. de Boedo, abril de 2011)

- *“Pofi”: no, yo prefiero antes porque yo después quiero llegar a mi casa y ponerme a estudiar para la prueba de psicología, prefiero antes, que se yo* (Clase de Psicología. E. Prda. de Boedo, abril de 2011)

Explicitar actividades extraescolares constituye una de sus estrategias comunicativas, tornándose un motivo de socialización escolar. Sin embargo, en el caso de la escuela pública del conurbano, los estudiantes explicitaron durante las entrevistas que mientras permanecen quietos en el aula “piensan” en lo que harán cuando salgan de la escuela. Señalan que es este concentrarse en la anticipación de la acción extra-escolar lo que les permite lograr la quietud de sus cuerpos. Así, varios entrevistados argumentaban que lograban permanecer quietos durante horas en la mesa; porque piensan en las cosas que harán al dejar de realizar la actividad escolar. No es indiferente si la anticipación es motivo del diálogo o del pensamiento. Es un dato que permite comprender formas de socialización escolar muy diferentes así como una vinculación y expectativa respecto de la actividad también diferente.

La puesta en diálogo escolar de qué se hará al salir de la escuela conduce a que la actividad rebase con sus acciones los límites espacio-temporales; en cambio cuando la actividad anticipatoria se ubica en el pensamiento, refiere, por lo general, a la realización de acciones que no se vinculan con la actividad. Cuando el carácter anticipatorio es compartido, forma parte de un diálogo, pues se trata de una expectativa en relación con la actividad que indicaría que el estudiante entrelaza el hacer escolar con otros ámbitos. Por el contrario, si el carácter anticipatorio forma parte de sus pensamientos, microdiálogos internos del estudiante, estos, por lo general, son formas de resolución de la actividad educativa. Esas formas indicarían una distancia respecto de

la propuesta de enseñanza y un correlato práctico vinculado con una rutina corporal en el espacio escolar.

La temática de “la edad” se desarrolla, en las escuelas situadas en el conurbano bonaerense, cuando se dialoga sobre el embarazo de alumnas, o relaciones de noviazgo. Vemos aparecer este tópico desde el plano de los diálogos primarios. Luego, podremos volver a observarlo como estrategia del docente a través del vínculo intergeneracional con los alumnos. Lo relevante aquí es que este tópico aparece en este nivel comunicativo solo en el contexto del conurbano, relacionado con burlas respecto de la vejez y el “desgaste”. Desde este tratamiento temático el paso del tiempo se vincula con un tiempo vital ligado al “desgaste”:

- O: *¿qué te pasa vieja?*
- A: *¿qué vieja? Tengo 19 años corazón*
- O: *por eso, sos vieja*
- A: *eso no es ser vieja*
- A: *entonces la profe ¿qué le queda?*
- O: *es estar gastada* (E. Puca. de Avellaneda, octubre de 2011)

Esta forma de vivir la relación con el tiempo volverá a manifestarse en el vínculo intergeneracional entre docente y alumno en este contexto escolar. En los otros contextos estudiados este tópico no forma parte de la interacción comunicativa entre alumnos. Dicho tópico es un aspecto de gran relevancia en tanto desde diversas estrategias comunicativas que analizaré, ya sea desde la propuesta docente o a través de talleres extracurriculares los estudiantes son interpelados a través del tópico etario. De hecho, es este el tópico a partir del cual la escuela interpela al estudiante y fundamenta, como veremos, su carácter necesario como actividad.

Los diálogos sobre la edad en el conurbano se vinculan con la esfera familiar tanto en el contexto privado de San Martín como en el público de Avellaneda. Se trata de diálogos primarios relacionados con el embarazo de alumnas, a la edad de familiares y en relación con la actividad laboral, en diálogo con un docente durante hora libre (este último caso de vínculo entre edad y trabajo ocurrió en la escuela privada). El embarazo adolescente es una temática que aparece no sólo en la interacción comunicativa entre pares del conurbano sino también en las voces femeninas que forman parte del recorrido estudiantil de ese mismo contexto.

Ahora bien, en entrevistas con el director del colegio de Boedo, de gestión privada, éste menciona cómo la misma situación es vivida por estudiantes de colegios privados, pero de modo oculto. Tanto las interacciones comunicativas documentadas en

los contextos, como las interacciones comunicativas referidas en las entrevistas dan cuenta de modos de reconocimiento social que prevalecen, contruidos sobre la invisibilización de algunas prácticas y la explicitación de relaciones sociales vinculadas con áreas geográficas y tipos de gestión escolar. Esta puesta en tema se vincula, en base a observaciones del *corpus*, con situaciones de desigualdad social. La construcción discursiva en uno y otro contexto comunicativo permite captar cómo se tejen expectativas respecto de los estudiantes en la escuela. Nuevamente, que el despliegue de este tópico se realice en el nivel del diálogo primario, o de la propuesta docente, no es indiferente, tiene una relación directa con la expectativa respecto de la actividad.

Los diálogos primarios y la propuesta docente, sin embargo, no van por carriles escindidos. Es pertinente señalar la ligazón temática que se detecta entre ambos. Así, en la jornada situada en el contexto de Boedo, de gestión privada, los diálogos primarios incluyen temas vinculados con la temática propuesta por el docente. Las materias motivan intercambios comunicativos entre pares vinculados con las temáticas de la propuesta curricular. Por ejemplo, en la materia de sociología, los alumnos dialogan entre sí sobre la asistencia a marchas, diálogo que no aparece en ningún otro punto de la jornada. En la materia de biología comienzan a hablar sobre ir al gimnasio, es decir, aparecen actividades extraescolares cuyo diálogo ha sido motivado de modo indirecto por la propuesta temática docente. La ligazón temática entre estos distintos tipos de diálogo, constitutivos de la interacción comunicativa escolar, así como también la anticipación de acciones escolares a realizar fuera del espacio educativo indican la existencia de una expectativa que reconoce a la actividad como específicamente escolar.

Una vez más, cabe destacar que estas ligazones se hallaron en el contexto escolar privado de Boedo, donde se construyen recorridos escolares en que prevalece una mirada sobre lo escolar como instancia de evaluación o como punto de inflexión vital en la vida del estudiante, no así en el contexto público de Avellaneda, donde prevalece el recorrido escolar concebido, de modo predominante, como aprendizaje de una rutina. Profundizaremos estas afirmaciones al analizar los recorridos de la “evaluación”, la “rutina” y el “cambio”.

Ahora bien, los diálogos primarios en el recreo también están sumamente organizados en la jornada del contexto escolar privado de Boedo. No se producen en cualquier momento. Así como también preguntarse por materias que se avencinan dentro de otra materia es un diálogo que apareció solamente hacia el cierre de cada materia, no antes. Ahora bien, tanto las rifas, como la música son diálogos que se retoman con

continuidad y que atraviesan todos los recreos escolares observados. Estas temáticas se suspenden, de modo transitorio, durante las materias y se retoman en los recreos, con perfecta continuidad.

En síntesis, el entrelazamiento entre diálogos primarios y propuesta docente se torna un indicador de la apropiación de temáticas propuestas por la escuela, lo cual no significa una adecuación en relación de correspondencia entre ambos. En este sentido, se desarrollan otras estrategias comunicativas como el dibujo y charlar en “voz baja” sobre la temática que se está tratando en la materia. Así, cuando una alumna es ordenada a callar por la docente, la alumna esgrime como argumento “estoy hablando de *eso*”. Presupone que el intercambio comunicativo está habilitado por su carácter temático.

Además de las temáticas mencionadas en los diálogos entre pares se destaca dentro de la “red de otros”, referida, el otro-familiar. Como se pudo advertir en los diálogos analizados, el otro-familiar (en el caso de la jornada perteneciente a la escuela de Avellaneda) aparece a través del recurso de dialogización de la voz directa. El tratamiento compositivo de la temática no es azaroso, refiere a la manera en que el estudiante se relaciona con los contextos familiares, el lugar que este tiene en la construcción de su recorrido escolar. Esta característica de las voces directas del otro-familiar en la interacción comunicativa escolar entre estudiantes, reaparece del mismo modo en los recorridos escolares pertenecientes a este contexto educativo. Estos datos serán retomados en la comprensión del recorrido escolar de la rutina.

En las jornadas de la escuela de Boedo, privada, cuando los alumnos describen experiencias de sus padres no hacen uso de estos recursos, sino que los describen de modo indirecto. Nuevamente, estas construcciones del otro-familiar se reiteran en los recorridos que, como veremos, forman parte de estos contextos. Más allá de que se trate de un diálogo primario entre pares o de un diálogo secundario con el investigador acerca de la experiencia estudiantil, es decir, aunque cambie el destinatario, la construcción del otro-familiar es similar, lo cual, de algún modo, refrenda la posición respecto a la predominancia de la actividad educativa, como situación comunicativa que establece o rige los modos de interacción.

En el análisis de los recorridos estudiantiles, aquellas voces referidas en voz directa durante los diálogos en las interacciones comunicativas escolares relatadas, también son construidas bajo esta forma en las interacciones comunicativas de las jornadas. Este correlato dialógico entre cómo es contado el otro-familiar en la interacción comunicativa de la práctica escolar y el lugar que ocupa este otro-familiar

en los recorridos construidos por los estudiantes permite identificar regularidades en cuanto a formas de apropiación de la actividad. Aporta elementos para otorgar mayor validez al análisis en cuanto a detectar el lugar que ocupa el otro-familiar en los recorridos escolares que analizaremos.

En la sistematización de los diálogos escolares se destacan también aquellos que tienen como tema las relaciones sociales entre pares y una reflexión sobre las relaciones sociales más en general, relaciones de noviazgo, así como el tema de los desafíos intergrupales. En relación con el desafío intergrupar, este es uno de los tópicos constitutivos de los recorridos estudiantiles. Ahora bien, en las interacciones comunicativas documentadas tiene aparición sólo en el contexto escolar público de Parque Avellaneda, mientras que en la escuela privada de Boedo este tema es representado en los personajes literarios, no constituye motivo de diálogo entre pares. Esta diferencia alude al grado de problematicidad que representa la temática para los estudiantes.

Observemos algunos ejemplos donde se despliega la interacción vinculada con el desafío. El tema de los desafíos intergrupales es uno de los tópicos utilizados por Manuel, cuya voz conforma el recorrido escolar del “cambio”:

- O: *ehhh sabés que el hijo de puta (...)*
- O: *son todos unos (...) se las voy a boquear, eh, a todos, a todos se las voy a boquear*
- O: *vamos a cagarlos a palo a todos, nos paramos en (...) y les rompemos*
- O: *tás loco Manu*
- O: *(...) listo boludo que haga el que quiera*
- O: *Gaby, andá a buscar el fierro, Gaby, andá a buscar el fierro, dale, dale*
- A: *andá (...)*
- A: *andá a buscar el fierro, boludo (...)*
- A: *eh, negro, negrooo*
- O: *para algo hacemos la tumbera (...)*
- A: *dale que (...) daaale, me hace una cara*
- A: *¿está grabando?*
- O: *si*
- A: *ustedes están charlando alrededor de esto?*
- O: *si, estamos cantando*
- A: *¿para qué es?... Es una cosa de locos (E. Puca de Parque Avellaneda, 11 de abril, en “hora libre”³⁶)*

³⁶Comúnmente se le llama “hora libre” a aquellos horarios en que los alumnos no tienen clase, dada la ausencia del docente.

En tal sentido, se usa la misma generalización: “gente” para oponerse o desafiar al otro-par tanto en la interacción comunicativa del contexto escolar como del recorrido escolar narrado:

- odio esa gente que viene re patotera y atrás (no se entiende)
- boludo lo único que estuve esperando, diciendo toda la mañana que está la (no se entiende) que toca el timbre quiero usar la campana para
- pará
- para recibir una paliza, para recibir una paliza
- yo iba a estar de intermediario
- te voy a matar
- yo iba a estar de intermediario para... entre cuarto y quinto, los iba a separar y
- Lucas, Fabián
- (no se entiende) con toda la panza (alumna)
- es toda plata (alumna)
- el gordo no sabe para donde patear
- no lo tenemos que discriminar
- (no se entiende) le digo ¿para quién jugas para cuarto o para quinto? Para cuarto o para quinto decime la verdad boludo. Cuarto o quinto
- cuarto
- ¿cuarto? Tomátela ohhh (E. Puca. de Parque Avellaneda, 11 de Abril, en “hora libre”)

Veamos aquí tan solo un breve fragmento tan solo para observar la reiteración del otro-par como “gente” así como la relación polémica, desafiante, no manifiesta en otros recorridos:

*“Lo que quiero para hoy en día, qué me interesa, qué no me interesa, con qué gente me interesa juntarme... En general el día de hoy... **la gente de mi edad**... en líneas generales... Es gente muy tonta... gente que no puede pensar más allá de cuatro cinco cosas... gente que no se interesa en nada... **Gente** que se interesa en... el último CD de Macacos... quién tiene más calle... a mí me chupa un huevo... no me interesa ni un poco ninguna de todas esas cosas... **Hoy la gente de mi edad** es mucho de mostrar, de mostrar cómo se viste, él que más se la aguanta, él que más minas levanta... me siento identificado cada vez por menos gente... **creo que llegué** – a esta postura - **por pensar mucho**... en todo esto de qué me sirve sino va acompañado de algo por qué o sea, si yo hablo de que estoy todo el tiempo en la calle, que ando por acá ... Y eso no viene de la mano de algo, que me deje algo a mí realmente no se por qué estaría todo el día hablando de: “si, estuve en tal plaza, con tal, estuve en tal lado”... si no encuentro un motiv... si no me hace crecer, **aprender algo que me sume a mí como persona**... Me sienta más completo, algo que vaya cada vez forjando un poco más de mi persona, encarando para el lado que yo quiero... **hay que ver si uno realmente se está haciendo como quiere o como está pudiendo... tengo un poco más en claro lo que quiero, con quién lo quiero**... “(Manuel E. Puca. de Parque Avellaneda, abril 2011)*

El recorrido escolar relacionado con reconocer al espacio escolar como lugar de cambio se construye en un contexto donde los diálogos escolares tienen como temática al desafío escolar grupal. Mientras que los estudiantes que enfatizan el carácter apromblemático de la experiencia escolar construyen sus recorridos en un contexto

escolar donde los problemas de los adolescentes aparecen recontextualizados en una manifestación literaria, donde el personaje, además, pertenece a otra clase social. Como se advertirá en la escena donde analizamos el vínculo intergeneracional, si la temática del desafío forma parte de los diálogos primarios esto revela un grado de problematicidad y el carácter actual de la misma. Dicho carácter disminuye, aumentando su resolución, si se construye comunicacionalmente la temática desde un tratamiento “secundario”, a través de su abordaje en un cuento, por ejemplo.

Por último, otros diálogos documentados refieren a prácticas de socialización por fuera de la escuela tales como salidas grupales a zoológicos, recitales, festivales de cine, situaciones de juego en hogares (por lo general al videojuego entre varones), entre otros. La planificación de viajes, otra temática de los diálogos primarios, permitió ver desigualdades sociales, en tanto en las escuelas privadas hablan de ir en avión a Mar del Plata, en el privado de provincia, de “hidromasajes” por mil pesos, mientras que en las escuelas públicas hablan del costo de la salida al zoológico, y en la escuela pública del conurbano no se registraron diálogos referidos a salidas.

3.3.1. La música en el diálogo escolar.

En todos los contextos estudiados la música tiene un lugar destacado en la composición de la interacción comunicativa. Este lugar en los diálogos primarios se vincula, como veremos, con funciones escolares que permite realizar, vinculadas con “jugar” con el significado. No solo el canto, sino también tararear, el juego vocálico, la emisión de sonidos desarticulados y el ruido tienen un lugar en la interacción escolar y forma parte de sus estrategias comunicativas. Y es que la música viene asociada a otro elemento constitutivo del espacio escolar: la risa (la figura del “bufón” o del “quilombero humorístico” contruidos por los estudiantes al narrar sus recorridos se relaciona con estrategias comunicativas de los estudiantes muy puntuales). Volveremos sobre esto. Retomo aquí a Díaz de Rada cuando explica acerca de las lógicas de trabajo para la investigación etnográfica en escuelas destacando el énfasis en interpretar las intenciones significativas implicadas en la conducta. Sin dudas, la música tiene un lugar significativo en la vida del estudiante. Este arte que, desde ya, forma parte de la vida cotidiana y atraviesa las actividades más diversas, se torna un elemento en la actividad escolar con funciones precisas que permiten distinguir su especificidad en la comunicación. El participante que la utiliza mayoritariamente es el estudiante.

Este elemento tuvo un lugar importante como modo de experimentar una ruptura con el carácter monótono de la práctica escolar, así como también veremos, constituye

un elemento de diferenciación entre pares en los recorridos escolares.

El grado de aparición y la distribución de este elemento en las jornadas escolares son diferenciados pero su constancia de aparición, su carácter regular, permitió identificarlo como un componente de la interacción comunicativa escolar documentada. Algunos directivos escolares identifican en la posibilidad de escuchar música por internet un carácter novedoso que impacta fuertemente en la interacción áulica. Estos recursos culturales aparecen en el aula generando diálogos entre pares y en ocasiones, aislamiento, así como discusiones con docentes.

Las escuelas de Parque Avellaneda y Avellaneda, ambas de gestión pública, comparten el uso del canto como estrategia comunicativa en la interacción con los docentes para desafiarlos a través de la parodia. Este desafío es llevado a cabo en los contextos escolares por aquellos estudiantes que se construyen como protagonistas del “quilombo” en los recorridos escolares. Así, veremos cómo expectativas relacionadas con la transformación o con la monotonía, como motores de la actividad escolar, reconocidos por los estudiantes parecieran relacionarse con estrategias comunicativas vinculadas con la parodia, el canto. Por el contrario, en el contexto escolar de Boedo, privado, el canto se despliega en los momentos de recreo y no forma parte de la interacción con el docente nunca (en las jornadas documentadas). Se organizan grupalmente para cantar en el recreo acompañados de una guitarra y de letras compuestas por ellos, relacionadas con la temática escolar:

Rasgan una guitarra, mientras hablan. Suena el timbre,

- *Alumno: bueno, se terminó y justo venía la canción para popi, Popi (suena la guitarra)*

- *O: a ver Pato (guitarra)*

- *A: dale va, un, dos, tres, va, Pofi, pofi, pofi, pofi, te pido por favor (canta) volvé para acá, te quiero ver, despertando en la casa de (...) estás estudiando psicología, pero en realidad te gusta más estudiar, estudiar biología (se ríen) Pofi yo te pido que vuelvas acá, te estoy extrañando de verdad, volvé, mi corazón estalla (pone voz grave, vuelve al tono de voz más cerca de él) Pofi, pofi, pofi (chasquean dedos, se ríen) Pofi, pofi, pofi, (...) te digo que... Pofi, si querés que Pofi, si querés que Pofi, fijate si querés volver, volver, volver (...) Pofi volvé (...) Pofi, pofi (se corta la guitarra) de Mica*

- *A: ay, otro tema*

- *O: la chocotorta (se ríen) (Suena la guitarra) (E. Prda. de Boedo, abril 2011)*

La música, en los intercambios entre pares recrea temáticas escolares y amorosas. En la estrategia comunicativa de estudiantes del privado de Boedo la temática amorosa y escolar se entrecruzan en el canto. Estos aspectos destacan la relevancia de la

socialización escolar en los recorridos que estudiaremos en los siguientes capítulos, así como también a través de la música la temática escolar rebasa el espacio para situarse en el espacio hogareño, familiar (*Pofi, pofi, pofi, pofi, te pido por favor (canta) volvé para acá, te quiero ver despertando en la casa de (...) estás estudiando psicología, pero realidad te gusta más estudiar, estudiar biología (se ríen)*). El alumno que canta es Tomás, cuyo relato forma parte del recorrido de la “evaluación”.

También se menciona la elaboración de canciones motivadas por autores:

- *O: hicimos un reggaetón con Gueber...*

- *A: el año pasado hicimos tres canciones, una sobre Marx, una sobre Weber (Materia de sociología. E. Prda. de Boedo, abril 2011)*

En el contexto de Avellaneda, de gestión pública, la música atraviesa toda la jornada de modo intermitente y refiere exclusivamente a temáticas amorosas. Nuevamente, el otro-familiar, amoroso, permea la actividad escolar para construir la especificidad comunicativa.³⁷

La música puede formar parte de una estrategia comunicativa para una construcción frente al otro-par, o de una estrategia para la interacción con el docente. El canto, actividad que atraviesa toda la jornada escolar de la escuela situada en Avellaneda, suele “plegarse” a interacciones comunicativas. Veamos un caso explícito de lo referido:

- *Profesora: si ella era la que insistía porque no tenía a quién llamar por teléfono, la llamaron al celular por el marido (refiere a la docente que no viene y la llamó por teléfono durante la clase)*

- *A: me voy a acostumar a no llamaaaaar (canta) (E. Puca. de Avellaneda, octubre 2011)*

Como veremos, la ausencia del otro escolar, ya sea docente o estudiantil, es otro dato destacado para comprender los recorridos escolares relacionados con la percepción de la actividad escolar como “rutina”, en tanto su ausencia colabora en la dificultad para identificar al otro como específicamente escolar. Esta situación comunicativa referida a

³⁷También pudieron observarse desigualdades sociales en los recursos a través de los cuales los estudiantes construyen su relación con el género musical. No fue el objetivo dar cuenta exhaustiva de tales desigualdades, pero a través del modo en que otros contextos sociales aparecieron en las interacciones, fue posible detectarlas. No significa que los alumnos de la escuela privada no utilicen los recursos culturales usados por los estudiantes de la escuela pública del conurbano pero estos recursos no forman parte de sus estrategias comunicativas y por lo tanto no tienen lugar en la construcción de una dinámica de interacción escolar predominante. En el colegio privado de Boedo los jóvenes estudiantes interactúan con un CD que grabaron y tienen una guitarra en el aula, en el público de Parque Avellaneda (CABA) los alumnos charlan de la asistencia a recitales (Mambrú, entre otros) y en la escuela pública de Avellaneda (conurbano) el intercambio se relaciona con recitales que ven en televisión o en You Tube (comentan un video y declaraciones del músico Justin Bieber). No solo el canto forma parte del diálogo, sino también la música como actividad social y género artístico.

la ausencia o presencia del otro escolar será retomada al analizar la interrupción rutinizada del espacio escolar en este contexto. Es en estas pausas, interrupciones o postergaciones de la práctica escolar donde se manifiesta su sentido no explícito. Como veremos, nos permite dar cuenta de los modos de interpelación escolar predominantes, volveremos sobre estas afirmaciones cuando analicemos la interrupción rutinizada del espacio áulico (Capítulo 7). Ahora bien, en el caso que nos ocupa, la música podría ser interpretada como una pausa o postergación de la práctica escolar, ya que, como advertiremos en unos instantes, muchas veces aparece cuando el alumno no puede avanzar en la resolución de un ejercicio. En el caso recién comentado la música, específicamente el canto aparece en relación con la ausencia del otro-docente.

El canto, así como la música, intervienen a lo largo de la jornada escolar de diversos modos. Su documentación cobra relevancia o significado analítico en relación con la práctica escolar en la medida en que es posible establecer su distribución y aparición diferenciada en las jornadas. La intermitencia de la misma en el contexto público de Avellaneda permite identificarla como elemento que incide en la dificultad del alumno para asir la actividad escolar, como espacio recortado de otros en los recorridos escolares de este contexto.³⁸

Aquí identifico un modo, espontáneo de canto, como actitud de un alumno hacia la práctica. Así, por ejemplo, frente al resultado compartido “cualquier cosa”, en la resolución de un ejercicio, un fragmento del cuerpo metaforiza, a través del canto, dicho resultado:

- *A: cualquier cosa (se ríen frente al resultado obtenido en una cuenta matemática)*
- *A: **no le da la cabeza***
- *Profesora: **no les da la cabeza ya pueden por favor (...)***
- *O: ¡**no da!** (se ríen)*
- *A: que con mis brazos, no te mueras (canta)*
- *A: ¡pero igual no da!*
- *A: no da (E. Puca. de Avellaneda, octubre de 2011)*

En este caso, donde no se parte de un número, ni de una actitud posible ante el ejercicio sino la confirmación de un resultado, éste vuelve a reiterarse en el cierre: “no da”. La estrategia comunicativa que inserta el canto en la interacción se entremezcla con la reiteración dialógica en el cual la negación se intercambia entre sujeto (“no les da la cabeza”) y objeto de la acción (“no da”). En estos casos, cuando el canto interviene en

³⁸Aspecto que relacionamos con el recorrido escolar de la “rutina”, que analizaré en el Capítulo 4.

la comunicación donde participa un docente, refiere a acciones que no pueden concretarse, como es el caso de una docente que no vendrá o un resultado que “no da”.

La relación de la música con la acción pareciera una manera de dar conclusión a una acción que encuentra dificultades para realizarse. Estas observaciones conducen a reflexionar, como señalaba Vygotski, sobre las funciones de la ligazón con géneros artísticos como forma de actuar sobre lo real en la interacción cotidiana. Así la música permite “dar cierre”, resolución provisoria a acciones cotidianas que no cierran o ante las cuales el sujeto encuentra dificultades para concluir. La diferenciación temática en el uso de este elemento es advertido en los distintos contextos documentados y será puesto en relación con los recorridos escolares que los atraviesan. Por lo pronto, baste señalar aquí que a mayor diferenciación del elemento musical en el conjunto de las interacciones comunicativas, menor dificultad del estudiante para identificar su recorrido como “típicamente” escolar. Y a menor grado de diferenciación, es decir, en los contextos donde la música atraviesa la jornada de modo más intermitente, continuo e irregular, exacerbando su aparición en el contexto público de Avellaneda, las voces de Mariano, Gonzalo, Jéscica construyen su recorrido escolar desde una percepción de la actividad escolar como rutina. Estas diversas estrategias comunicativas, así como la distribución diferenciada de la música en los distintos contextos escolares se relacionan con las formas del trabajo escolar.

Los juegos vocálicos son muy importantes como función de descarga pero también se vinculan con juegos respecto del significado de los términos:³⁹

- O: *la connnnnn cucha...*

- A: *cucha cucha*

- O: *cucharón... cucharón* (pone tono jocoso) (E. Puca. de Avellaneda, octubre de 2011)

- *Profesor de sociología: no importa, yo me acuerdo igual*

- O: *ah no* (juego de palabras) *¡ah no, ah no!* (...) ⁴⁰ (E. Prda. de Boedo, abril de 2011)

Valga reiterar aquí que estos “juegos” son representativos y se distribuyen con aparición diferencial en las jornadas. Todas estas variaciones de la oralidad, así como el

³⁹ Este juego respecto de los significados de las palabras fue identificado en numerosas ocasiones en los contextos escolares.

⁴⁰ Cabe mencionar, en relación con la función paródica de la música que estas observaciones pudieron ser advertidas en mi tarea docente cuando al mencionar el nombre de Bajtín los alumnos comienzan a pronunciar y reiterar insistentemente sonidos tales como “Bajjjjjjj”, “Bajjjggggghhhh”, a lo cual contesté: “bueno, tampoco lo escupan” (decodificando el sentido de sus juegos vocálicos), lo cual fue contestado con muchas risas, reconociendo tal intencionalidad no dicha.

simple juego de pronunciación, se destacan en la interacción comunicativa áulica.

Veamos una última interacción:

- *you have no sense in tell in mi, you have to do* (Canta alumno) *para pa pa, para pa pa, para pa pa, para pa paaaa* (esto no permite se escuche charla que prosigue entre alumnas y alumno sobre campera de fin de año) *wa wa wa tatratarrar tararar*
- *(alumna se suma al tarareo de otro alumno)*
- *prrrrrr*
- *trrarar taratata taratata*
- *dice que es así boludo*
- *es al contrario esta hace tara rar rararara, y el otro hace tararaaaa, raaaa, nar rara naa*
- *supuestamente para mañana nos van a dar la plata* (habla alumna a otro alumno de campera)... *va a traer para que nos probemos*
- ah bueno
- la plata
- *dubiduuuuu taratata the way you people na naaaa, narana, na, naaaaa, ja ja ja ja, viste que hace, tucututu tututuuuu* (E. Puca. de Parque Avellaneda, abril 2011)

El juego con la voz, el sonido vocálico extendido, el tarareo, cumplen no sólo una función emotiva y de descarga verbal, sino también una relación con el reconocimiento de la actividad escolar como espacio para ensayar construcciones de significado, volveremos sobre estas afirmaciones.

Todos los aspectos aquí sistematizados aportan argumentos para asir la centralidad del aspecto de socialización y colabora en la comprensión de los rasgos de las experiencias escolares, reconocidos y construidos por los estudiantes. Bajtín/Medvedev (2005) afirman que “comprender un enunciado significa entenderlo en el contexto de su propia vigencia”. Este elemento de la interacción comunicativa, el de los diálogos primarios (en tanto tienen una aparición elevada) fue relevante para identificar de qué modo se relacionan las temáticas, con qué frecuencia y cómo esto impacta en la visión que han tenido los estudiantes sobre su experiencia escolar. Así, como veremos, en el recorrido que prioriza la evaluación, como aspecto constitutivo de la experiencia escolar, la música no aparece. Sin embargo, tiene una aparición concreta en la voz de Tomás con una guitarra al brazo cantando durante un recreo, en el contexto escolar privado de Boedo. Es aquí un elemento que delimita la actividad en sus fronteras recreativas. Por su parte, la aparición para “resolver” problemas en el contexto escolar de Avellaneda señala su relevancia en aquellos recorridos donde será un canal de expresión muy destacado frente a la rutina como modo de percibir la escuela.

3.3.2. La interacción grupal escolar

Como fuera señalado en los capítulos iniciales, la palabra llega al contexto del hablante a partir de otro contexto, colmada de sentidos ajenos. Todo pensamiento, sentimiento, experiencia han de refractarse por medio de la palabra ajena, del estilo y manera ajenos con los cuales no puede fundirse directamente sin reservas, sin distancias, sin alteración (Bajtín 2005). Estas “reservas, distancias, alteraciones” de la palabra ajena al constituir la propia se ejerce a través de modalidades de apropiación discursiva vinculadas con la praxis de la actividad escolar (Wells *op.cit.*). Así, estudiantes y docentes utilizan estrategias para apropiarse de la actividad y participar en ella.

Basta observar las interacciones de índole grupal en cualquier espacio social para advertir los niveles de redundancia y repetición en el intercambio comunicativo. La construcción dialógica grupal se halla atravesada por la repetición. Como veremos, en esta interacción reaparecen categorías relevantes del universo social escolar, tales como el “vocabulario”. Ahora bien, ¿qué propósitos cumple y a qué caminos conduce la repetición en la interacción entre pares? La reiteración de enunciados, con leves cambios sintácticos y de entonación, que son compartidos entre los estudiantes a través de su pasaje “boca en boca”, permitió identificar distintas dinámicas.

En el siguiente ejemplo, la “colisión dialógica” se relaciona con compartir una temática:

- (alumno vuelve a silbar) **yo por suerte chivo sin olor, boludo**
- **por suerte**
- **tengo suerte**
- **es una suerte** (alumnos charlan sobre olor en la axila pero no se escucha)
- la única solución es (no se entiende)
- **tenés la suerte de tener la plata para** (no se entiende)
- **la mala suerte es el olor a chivo**
- **olor a sucio no**
- **olor a chivo no existe boludo**
- siii
- **el olor a chivo es a sucio boludo**
- nooo
- **el olor a chivo no es tener mal olor, es el olor a humedad de tener encerrado ahí** (parece decir)
- **qué**
- **el olor a chivo en realidad no existe** (E. Puca. de Parque Avellaneda, “hora libre”, abril de 2011)

Veamos cómo la temática del olor corporal, durante la misma jornada, reaparece y es abordado en otra situación comunicativa:

- **tenía una baranda, jugando a la pelota con un loco, el loco tenía olor a chivo pero diez minutos antes del partido**

- *era un atrevido (no se escucha) tenía olor a chivo (no se escucha) el hijo de puta*
- *¡un atrevido era!* (varía la entonación de la frase inicial)
- *puteaba antes del partido y venía corriendo dos cuadras antes de la cancha y ya llegaba todo transpirado*
- *¡era un atrevido le tiró! ¡Ja!*

Como devela el enunciado final, la repetición aquí no gira en torno a la expresión de un acuerdo, sino alrededor de los términos utilizados para definir al otro. El uso de las palabras en el contexto escolar, o en términos nativos, el uso del “vocabulario” es un tópico que, como analizaré en los recorridos estudiantiles, hace hincapié en el uso “apropiado” del lenguaje. A través de esta categoría los estudiantes construyen diferencias entre sí. Se destaca la relevancia de la función poética con un énfasis en cómo dicho aspecto incide en cuánto crece o decrece el poder referencial de la interacción comunicativa.

Este reconocimiento de los usos contextuales apropiados del lenguaje verbal se manifiesta, por ejemplo, en los chistes que operan por descontextualización del significado. Esta categoría social, “el vocabulario”, es de suma relevancia, manifestándose como uno de los rasgos identificatorios de la actividad en lo referido a los propósitos reconocidos como propios de la interacción comunicativa escolar por los estudiantes. Ahora bien, como tendremos oportunidad de observar en el Capítulo 5, la marcación respecto de los usos lingüísticos pertenece al contexto donde emergió con fuerza el recorrido escolar relacionado con reconocer al espacio educativo la generación de transformaciones significativas en los estudiantes. En tal sentido, el estudio de las interacciones comunicativas en los contextos escolares permite comprender su incidencia en los recorridos construidos por los estudiantes al atravesar la experiencia escolar, así como también puede colaborar en idear estrategias escolares que convoquen este modo de reconocimiento escolar ligado a la problematización del significado.

En las jornadas observé también que la adición de palabras y la repetición de otras, asegura un mecanismo grupal de interacción. Cuando los términos “nuevos” que aparecen en el enunciado mantienen nexos con un término inicial de la interacción, se producen avances en la realización de la práctica escolar, como por ejemplo de un ejercicio:

- *A: dos mil pero cien mil*
- *A: ¿no teníamos que sacar **el capital** por las dudas?*
- *A: **el capital ya estaba***
- *A: ¿y si lo sacamos de vuelta?*
- *A: no, ya estaba sacado (...) lo **ponemos como el capital extra***

- A: *claro como el capital que falta (...)*
- A: *pero estamos más cerca de lo otro que era una diferencia de un millón*
- A: *un millón*
- A: *a quinientas* (E. Puca. de Avellaneda, octubre de 2011)

El intercambio se inicia y cierra con un número. “El capital”, sustantivo de la acción se va ligando a distintos verbos. Cuando al sustantivo se le van agregando términos, sin alejarse de este, se produce un avance en la resolución de la actividad. Podríamos decir que cuando hay “cadena” enunciativa producida por el anudamiento entre términos compartidos (los repetidos, que aseguran que no disminuya la distancia hacia el sustantivo de la acción) y dispares (los nuevos), hay avances en la resolución de la actividad, realizada grupalmente.⁴¹ Ahora bien, en concordancia con este hallazgo, en relación con la repetición dialógica, detectamos coincidencia con lo encontrado en otros trabajos, como por ejemplo el de Sfard (*op.cit.*), donde la repetición es un aspecto relevante de la interacción áulica, en tanto fuente de eficacia comunicativa.

La repetición parecería estar sujeta a los logros o fines de la acción. Así, en este caso se trataba de la resolución de un ejercicio. Veamos una interacción que tiene otra finalidad menos vinculada con la resolución de un problema:

- A: *anteayer vi una película de (...)*
- A: *¿sí? Yo nunca la pude terminar de ver*
- A: *la vi desde el principio, no la pude terminar de ver*
- A: *yo no vi el principio pero si vi el final* creo
- A: *yo vi el final, pero no vi el principio así que si (se ríen)* (E. Puca. de Avellaneda, octubre de 2011)

Nuevamente un sustantivo, el sujeto de la oración (la película), se va transformando en la actitud de cada hablante hacia la misma; cada hablante retoma uno de los términos, de los verbos, de los fragmentos del sustantivo (el principio, el final). El objetivo de esta estrategia no es informar sobre lo visto de la película sino compartir formas de interactuar con el objeto. Se trata de estrategias que, mediante mecanismos de repetición dialógica unen, es decir, cohesionan socialmente.

Cabe destacar que la interacción comunicativa escolar se manifestará también por el vínculo con una red de objetos identificada con la realización de la actividad. Como tendremos oportunidad de observar, la ausencia de esa red de objetos en el contexto

⁴¹Como solo observamos la realización de ejercicios vinculados con la matemática en un contexto, no es posible tomarlo como elemento que permita considerar su incidencia en los recorridos escolares. Remitimos aquí al trabajo de Sfard A. (2008) *Routines. How we Mathemize. Meaningfulness from repetition. Thinking as communicating. Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. New York, Cambridge University Press

público de Avellaneda permitió considerar su incidencia en el modo de relación con el otro-par, entablado en el recorrido de la “rutina”, que analizaremos en el capítulo siguiente.

Ahora vamos a observar otra interacción donde la ausencia de un objeto escolar motiva estos mecanismos de reiteración que nos ocupan:

- A: *sabes que se me perdió mi **pin***
- O: ***pinnnn, a mí me lo robó esta***
- A: ***a mí también me lo robó**, vos me robaste a mí y ella te robó a v...*
- O: ***no, yo no robo*** (se ríen) (E. Puca. de Avellaneda, octubre de 2011)

Tanto el objeto, como la acción y el sujeto se van trasladando en cada enunciado y las palabras, al compartirse, van cambiando su tono y acento valorativo. Con la expresión: “*a mí también*”, un “yo” se afirma en las acciones del otro, que también comparte. Este enunciado (“*a mí también*”) se relaciona con el “yo también soy”, es decir, con un yo que se afirma en el “mundo” de los otros. En este sentido, es posible observar en las interacciones grupales de la escuela cómo la construcción de un posicionamiento no se realiza en un vacío valorativo. Este pequeñísimo intercambio comunicativo condensa, de modo explícito, uno de los mecanismos dialógicos, señalados por Bajtín, en el que este autor destaca la preeminencia del otro en la construcción del yo. Este yo se afirma en las relaciones que asume con los otros y hacia sí mismo. Así, a través de las formas del enunciado, las actitudes dialógicas hacia el otro y hacia uno mismo en la interacción comunicativa pueden ser estudiadas. Es en este terreno de la comunicación como hecho social concreto, eje delimitador del *corpus*, que se construyen parte de las valoraciones y expectativas que analizaremos en los recorridos estudiantiles.

La conclusión jocosa: “*no, yo no robo*” aparece como coda evaluativa en que, a través de la entonación, se burla de una posición moral ante el acto de robar. La cadena de enunciados que se repiten se “corta” con una conclusión final. Un “yo” niega la acción compartida propuesta, pero la risa y la entonación, que dan forma a esta negación, permiten ironizar y contradecir el sentido de lo negado verbalmente. Frente a estas observaciones surgió la pregunta: ¿hay codas de la repetición dialógica? Es posible afirmar que en la comunicación escolar las dinámicas de interacción grupal se hallan sostenidas por estrategias que, mediante mecanismos de reiteración dialógica, conducen a la producción de codas valorativas, donde se van construyendo los posicionamientos escolares. Las conclusiones valorativas que tales codas construyen, fruto de una

estrategia comunicativa que pone en juego mecanismos de reiteración dialógica, refieren a tomas de decisión grupales, así como también a compartir una actitud emotiva hacia el objeto de la comunicación, como en este caso, la acción de robar. La conclusión de tono gracioso alude a la construcción de una complicidad. Este es un ejemplo que muestra cómo la reiteración dialógica juega un papel en la comunicación, advirtiéndose la función social del lenguaje vinculada con la unión grupal.

El dialogismo en la interacción comunicativa escolar asume formas de colisión, esto es, los términos se “tocan” porque se reiteran desde distintos hablantes. Esta colisión que la repetición realiza, amalgama las posiciones grupales y torna estable la construcción social. Específicamente estos mecanismos dialógicos por colisión, producto de la reiteración enunciativa en la comunicación, cumplen tres funciones en la dinámica de interacción escolar: resolver ejercicios (trabajo por excelencia de la actividad educativa), construir actitudes hacia situaciones y objetos, lo cual es altamente colaborativo en la formación y construcción de una subjetividad, y tomar decisiones.⁴²

Por último, citamos aquí otra interacción vinculada con un tópico escolar destacado, constituyéndose en la forma de experimentar la experiencia escolar por excelencia en uno de los recorridos estudiados: la evaluación.

- A: *che, tenemos prueba de matemática*
- A: *¿cómo, prueba?*
- A: *la otra semana*
- A: *si, la semana que viene*
- A: *jueves que viene*
- A: *¿el jueves que viene qué?*
- A: *hay prueba, es 20*
- A: ***uy, yo no sé nada*** (E. Puca. de Avellaneda, octubre de 2011)

Aquí la interacción desemboca en una coda valorativa respecto de la actitud frente a la acción (la instancia evaluativa). En esta construcción la reiteración dialógica juega un rol fundamental como mecanismo de vinculación intragrupal. En las jornadas analizadas se detectó que no hay expresión individual respecto de una actitud o reacción frente a las prácticas escolares. El planteo de una actitud frente a la actividad escolar se produce a través de un diálogo, donde la descripción reiterada de una situación construye las condiciones enunciativas para que emerja una actitud o posición frente a la práctica escolar. Al respecto observemos la siguiente interacción comunicativa:

- A: (alumna habla por teléfono con profesora que la llamó) *hola, quién habla, ah sí*

⁴²Un estudio futuro podría centrarse en las formas comunicativas que conducen a determinados razonamientos y construcción de resultados en los ejercicios de la actividad escolar.

(no se entiende) *si, pero no vino*

Entra una alumna a preguntar si viene la docente

- A: *no flaca*

- A: *hasta ahora no*

- A: *bueno, mala. ¿No viene nadie?*

- O: *no sé, estamos esperando*

- A: *está hablando*

- A: *estamos esperando*

- A: *ah bueno*

- A: *no, no hay nadie así que si no viene nos vamos*

- O: *está hablando por teléfono*

- A: *no viene, nos vamos*

- A: *si no, ay no, no, bueno, ahh decile que (no se entiende) chau, 2469, listo chau*

- A: *¿viene?*

- A: *si*

- A: *¿Para qué te llamó?*

- A: *para saber cómo estaba y dijo que venía, para decirme que tuvo un quilombo ahí en Pavón (E. Puca. de Avellaneda, octubre de 2011)*

La actitud se construye en un compartir producido por la colisión dialógica de enunciados que se repiten. Es en este sentido que “colisionan”, como si al ser repetidos “se tocan”. La reiteración de enunciados por distintos emisores en el diálogo construye la presencia de un “nosotros”. Este “nosotros” se construye y fortalece en la repetición enunciativa, donde establecen una relación dialógica de convergencia entre sí. El pasaje boca en boca es la forma comunicativa mediante la cual se construye una actitud colectiva frente a la situación. La interacción comunicativa concluye con la decisión: “*no viene, nos vamos*”. Las funciones escolares de la repetición dialógica, propia de toda actividad grupal, como se analizó, pueden relacionarse, en el caso de los contextos escolares documentados con: el avance en la resolución de una práctica escolar u orientada a reforzar una actitud compartida grupalmente. Ahora bien, repetir no siempre significa acordar, aunque exteriormente esa sea la apariencia del intercambio oral si lo vemos plasmado de modo escrito.

Las prácticas escolares se organizan en base a mecanismos dialógicos de interacción que inciden en los procesos de socialización escolar. Es decir, la especificidad comunicativa permite comprender las motivaciones que orientan las prácticas así como la reacción, la apropiación de los distintos participantes en relación con la actividad.

Hasta aquí vimos desplegarse en interacciones comunicativas concretas algunas categorías sociales que luego cobrarán relevancia durante los recorridos escolares como el vocabulario y la acción de pensar. Así como también se destacaron elementos característicos de la práctica escolar en estos contextos: la música, el canto, las

evaluaciones, la anticipación escolar, el desafío intergrupar. Estos elementos contextuales también permitirán considerar su incidencia en los recorridos estudiantiles, que analizaremos en los siguientes capítulos (4, 5 y 6).

3. 4. Conclusiones particulares

En relación con las interacciones comunicativas escolares que analizamos pusimos el énfasis en la observación del diálogo, tanto en su manifestación docente-alumno, como entre pares. Al analizar la propuesta docente en acto, con vistas a focalizar sobre aquellas dinámicas de interacción que convocan la participación o no del alumnado encontramos, en consonancia con la tradición de estudios dialógicos en educación que el uso de déicticos o de signos de carácter indicial suelen convocar mayores niveles de participación. Así también, podemos concluir, atendiendo a aspectos dialógicos de la interacción vinculados con acentuar lo dicho por el estudiante (esto es reiterar sus términos, el “vocabulario” utilizado para reforzar, o apoyar con la entonación lo dicho por este), que suele ser parte de una estrategia que también focaliza la atención. Se destacó, en este sentido, la función metalingüística, referida a anticipar lo que se va a hacer. Estos detalles de índole comunicacional aportan a convocar, focalizar la expectativa y atención. Una estrategia original, y que concentró la participación, fue la de colocar al alumnado en fuente emisora de preguntas, el par pregunta-respuesta deja de identificarse con docente y alumno respectivamente para colocar en una instancia grupal la creación de preguntas que entre todos los participantes del grupo no puedan responder. Esta estrategia, atendiendo a los mecanismos dialógicos de interacción grupal escolar, puede generar un grado de cohesión grupal capaz de generar intereses.⁴³

Ahora bien, al atender a los modos de participación del estudiante frente a la propuesta docente encontramos que el chiste, la broma, la ironía, suelen ser habituales como mecanismo de contradecir, desacordar, discutir lo dicho. Encontramos que este mecanismo opera por dos vías, la “descontextualización cotidiana” o la “descontextualización del significado”. La primera vía “descontextualiza” la propuesta docente al permearla con interacciones comunicativas de otros contextos. Esta modalidad estuvo mucho más presente en el contexto escolar público de Avellaneda,

⁴³ Los resultados aquí recogidos no deben presuponer un análisis formalista, en el sentido de que ante cualquier contenido, esos mecanismos o estrategias son eficaces. En futuros estudios podría saberse frente a qué contenidos determinados aspectos dialógicos son más productivos.

donde, como veremos en el siguiente capítulo, prevalecen voces que construyen la experiencia escolar a partir de la percepción prevaleciente de un rasgo: la rutina.

En relación con la descontextualización del significado, esta modalidad prevaleció en el contexto escolar público de CABA, en Parque Avellaneda, donde, como veremos en el Capítulo 5, prevalecen voces que construyen la experiencia escolar a partir de su percepción como punto de inflexión y cambio en sus vidas. Esta modalidad por descontextualización del significado, disputa, discute el conocimiento transmitido por la escuela, lo problematiza. Al hacerlo, reconoce a la actividad como espacio de aprendizaje, de institución abocada a transmitir saberes y significados.

Ahora bien, al indagar en los diálogos entre pares, fue posible advertir nexos entre la frecuencia de aparición de temáticas extraescolares y las expectativas sobre la actividad. En el estudio de estos diálogos atendimos a la organización del diálogo en los distintos contextos, a la anticipación de la acción extraescolar, a los modos de aparición del otro-familiar, al desafío intergrupal, a la música, y la interacción intergrupal.

Encontramos que, en relación con la organización del diálogo primario se manifestaron patrones de comunicación bien diferenciados entre el contexto público de Avellaneda y el privado de Boedo. Una diferenciación temática de los diálogos por su distribución, aislable en segmentos precisos de la jornada escolar (cierre de materias y recreos), en contraposición con un diálogo primario constante e intermitente en la jornada, incide en los grados de naturalización de la práctica escolar. En el caso de aquella jornada en que el diálogo primario es intermitente la transmisión de saberes se ve “filtrada” por una cantidad de enunciados de otros contextos, dificultándose la estabilidad comunicativa necesaria para la interacción escolar. Tal dificultad o imposibilidad obedece a una dinámica de interacción relacionada con otros factores tales como la ausencia del otro-docente, otro-par, es decir a la ausencia del otro escolar en general (que analizaremos en el capítulo siguiente y en el último).

En relación con estos grados de aparición y distribución del diálogo “primario” se destacó también la música y el canto. Estos elementos, si bien aparecen en todos los contextos indagados, manifestaron también una acentuación en el contexto público de Avellaneda. La música atraviesa la jornada escolar de modo más intermitente, continuo e irregular, exacerbando su aparición en este contexto, donde las voces de Mariano, Gonzalo y Jélica construyen el recorrido de la rutina, que analizaremos en el siguiente capítulo. La aparición del canto tematiza la ausencia del otro-docente, así como también fue convocada para “resolver” problemas que encuentran difícil resolución.

Vimos como los estudiantes convocaron el canto y la música frente a acciones cotidianas que les resulta difícil concluir.

En relación con la conexión temática hallada entre la propuesta docente y los diálogos extraescolares entre alumnos, tal conexión se tornó un indicador de apropiación de temáticas, lo cual no significa una adecuación o correspondencia entre ambos. También se manifestó en el mismo contexto donde las temáticas extraescolares se manifiestan hacia el cierre de las materias y en los horarios de recreo, en el contexto escolar privado de Boedo.

En relación con el carácter anticipatorio de la acción, no solo en términos escolares (solicitudes para ir al baño, buscar libros en biblioteca, etc.) sino extraescolares, encontramos que no es indiferente si tal anticipación forma parte del diálogo primario o del pensamiento (micro-diálogo) del estudiante. En el caso del recorrido que percibe la experiencia escolar como aprendizaje de una “rutina” (capítulo siguiente) los estudiantes explicitaron las grandes fracciones de tiempo destinadas a pensar, esto es, anticipar lo que harán cuando salgan de la escuela. Por el contrario, la puesta en diálogo escolar de qué se hará al salir del colegio conduce a que la actividad rebase con sus acciones los límites espacio-temporales de la escuela. En este caso, cuando el carácter anticipatorio es compartido, forma parte de un diálogo, pues se trata de una expectativa en relación con la actividad que indicaría que el estudiante entrelaza el hacer escolar con otros ámbitos. Y no solo esto, sino que nuevamente hay grados de diferenciación de prácticas correspondientes a distintas actividades. Este es el caso de las escuelas pública y privada de CABA.

Además de las temáticas documentadas se destacó dentro de la “red de otros”, referida en el diálogo entre pares, el otro-familiar. Encontramos un correlato en el tipo de construcción dialógica, es decir, tanto en la interacción comunicativa documentada en la escuela pública de Avellaneda como en el recorrido escolar analizado en el capítulo siguiente, donde los estudiantes utilizan el mismo recurso de la voz directa, es decir, citan las voces de los familiares para contar situaciones a sus pares. Este similar tratamiento compositivo, aún modificándose el receptor de la comunicación, no es azaroso sino que ambas situaciones se inscriben dentro de la actividad educativa, rigiendo los modos de interacción.

En relación con la interacción grupal y los mecanismos dialógicos de la reiteración o repetición de enunciados por su pasaje de boca en boca pudimos acceder al despliegue de las temáticas y categorías relevantes, tales como la “evaluación” y el

“vocabulario”, que se destacarán, como veremos, en los tres recorridos estudiantiles analizados. Como pudimos observar, la repetición es un aspecto relevante de la interacción áulica en tanto fuente de eficacia comunicativa. La “colisión dialógica” de la interacción grupal escolar se relaciona con: resolver ejercicios, construir actitudes hacia situaciones y objetos, así como tomar decisiones. Una vez más, la toma de decisiones en el caso del contexto público de Avellaneda, donde prevalece el recorrido escolar de la rutina, se relacionó con retirarse de la escuela ante la ausencia de un profesor. A estudiar este particular recorrido escolar nos dedicamos en el siguiente capítulo.

CAPITULO 4 Recorrido estudiantil de la “rutina”.

Los modos de construir la experiencia escolar y la participación en ella pueden ser variados. Estas variaciones respecto de la participación en la actividad escolar pueden ser comprendidas, sostenemos aquí, a partir del estudio de las interacciones comunicativas. Tal como se señaló, la huella de la interacción comunicativa es estudiada a través de la sistematización de los diálogos con otros pertenecientes a diversos contextos sociales y su impacto en el diálogo interno del estudiante al narrar su experiencia escolar.

Si en el capítulo anterior nos dedicamos a sistematizar el diálogo escolar *in situ*, aquí lo haremos desde una perspectiva indirecta, mediatizada por la construcción de los estudiantes en las entrevistas. La tensión entre los diálogos sociales de la vida escolar que retoman y su conexión con el diálogo interno nos permitió identificar tres recorridos estudiantiles diferentes.

Al considerar los recorridos estudiantiles me interesa problematizar cómo se configuran expectativas diversas sobre la actividad escolar a partir de un diálogo preciso en el que se ponen en juego otros contextos familiares, comunitarios, amicales, laborales. Cada trayecto aquí analizado es, como señalé, el producto de regularidades halladas en la sistematización de entrevistas acerca de la experiencia escolar de estudiantes. De este modo, cada recorrido se construye fruto de la igualdad en la diversidad de experiencias y, asimismo, en la comparación entre recorridos (identifiqué tres), busco dar cuenta de la diversidad en la igualdad (Krotz *op.cit.*).

Estos distintos posicionamientos de los estudiantes con respecto a la actividad escolar pueden ser estudiados, sostengo aquí, a partir de una sistematización de índole relacional respecto de la forma de construir la relación con el otro en sus narraciones sobre su experiencia escolar. Las prácticas que atraviesan y constituyen la vida escolar son elaboradas por los estudiantes en la construcción de sus itinerarios biográficos. El recorrido es construido a partir de estos relatos, entendiendo que los mismos, como se señaló, no son una elaboración fruto de un proceso azaroso, ni tampoco una manifestación consciente sino el producto de un orden social y de un itinerario singular por la actividad escolar.

Como señalé en los capítulos iniciales, el diálogo interdisciplinar está encaminado a no concebir el discurso como mera representación ni tampoco como un sustrato capaz de agotar la explicación acerca de los sentidos de las prácticas sociales. La combinación

de voces en la construcción de estos itinerarios alude a procesos de socialización diversos (Lahire *op.cit.*, Piña *op.cit.*). La interacción comunicativa aquí es analizada como huella de la experiencia escolar en las voces de los estudiantes entrevistados.

El recorrido estudiantil que aquí analizaremos aglutina la mayor cantidad de entrevistas escolares sistematizadas. En este el estudiante identifica la actividad escolar como rutina de vida, prevaleciendo en ella la monotonía. ¿Cómo se dialoga con el otro en la escuela y con uno mismo en los distintos posicionamientos a lo largo del trayecto escolar para que la expectativa que delimite la relación con la actividad sea la monotonía? A ello me dedico en este capítulo. Para esto analizo el primer recorrido estudiantil, de los tres que identifiqué en el *corpus*; específicamente me dedico a estudiar la configuración de un recorrido que concibe la escuela como una rutina de vida, donde la socialización entre pares, entre otros aspectos, es el indicador de avances y retrocesos en la experiencia escolar.⁴⁴ Con socialización como indicador, refiero a cómo en la narración de la experiencia, los estudiantes recurren a interacciones comunicativas con sus pares para explicar cambios, avances y retrocesos en su vida escolar. En tal sentido, la identificación de rasgos que caracterizan este recorrido escolar y delimitan expectativas, aporta al objetivo general de la tesis en tanto posibilitará la comparación con el recorrido analizada en el capítulo anterior, así como con la que abordaré en el capítulo siguiente.

El capítulo se organiza del siguiente modo, primero presento los itinerarios biográficos a partir de los cuales se configura el recorrido escolar. Luego, describo y analizo cómo a través de un diálogo particular con otros, pertenecientes a distintos contextos (no sólo el escolar sino también el familiar, laboral, barrial, amical y consigo mismo) el estudiante construye un conjunto de posicionamientos que delimitan expectativas sobre la actividad escolar actualmente y también sobre su futuro.

Para realizar este análisis utilizo entrevistas y material documental. Los itinerarios que conforman el recorrido que analizaré en este capítulo corresponden a las entrevistas de Mariano, Jérica en la escuela pública de Avellaneda, de Lía en la escuela privada de Boedo y de Gonzalo en la escuela privada de San Martín que formó parte de

⁴⁴En las interacciones comunicativas registradas que documentaré en el capítulo 7 y que profundizaré en un ulterior estudio, resultó particularmente llamativo el grado de repetición referido a la solicitud y uso de objetos escolares, en el contexto escolar de la cual forman parte la mayor parte de entrevistas en base a las cuales identifiqué este recorrido. En este contexto la referencia a una red de objetos vino acompañada de la búsqueda, solicitud o demanda ante la ausencia del otro escolar.

mi *corpus* de trabajo. Todos se hallaban cursando, como señalé en el capítulo metodológico, su último año lectivo en la escuela secundaria.

Mariano, al igual que Jélica, transitó su experiencia escolar enteramente en el contexto escolar de Avellaneda, en que fueron entrevistados. Este contexto, descrito al presentar el *corpus*, es una escuela pública situada en el conurbano bonaerense, de la zona Sur, en un barrio al interior de la localidad de Avellaneda. Como pude constatar en charlas con la directora de la escuela, y también con preceptores, el colegio se caracteriza por una elevada deserción escolar; también por una marcada situación de desigualdad, evidenciada en la falta de objetos escolares para desempeñarse.

El recorrido de Mariano dentro de este contexto, al igual que el de Jélica se corresponde con una expectativa ligada con la socialización escolar, así como con un aprendizaje escolar entendido en términos de aprehender una “rutina”. Aprehender una rutina para estos estudiantes significa incorporar formas de comportamiento corporal en el espacio escolar, útiles para el espacio laboral así como también el uso “correcto” del “vocabulario” para desempeñarse socialmente. La experiencia de ambos estudiantes se construye a partir de un nosotros escolar, o del deseo de pertenecer a éste, en el caso de Jélica. La presencia del otro-familiar, (de hecho Mariano y Jélica son primos), conduce a que la relación de parentesco⁴⁵ dificulte el reconocimiento del otro-par como otro escolar. Este reconocimiento simultáneo del otro como otro-par y familiar a la vez, interviene en la percepción de la actividad como rutinaria y monótona. Las relaciones de parentesco pudieron verificarse en otros casos también, así como en otros contextos estudiados, sin embargo en este contexto se construye un posicionamiento en que ambas formas de reconocimiento del otro, como par y familiar, se superponen. Se superponen en la medida en que, como veremos, el otro-par, situado en el espacio escolar, es mayormente reconocido como otro-familiar, más que como otro-par.⁴⁶ Esta doble condición del otro, como relación de parentesco y escolar simultánea, se halla diferenciada por los estudiantes que configuran los recorridos identificados y analizados en los capítulos siguientes, y por eso no son tomados como elemento de análisis.

Gonzalo, de 19 años de edad, transitó enteramente su experiencia escolar en la escuela católica del conurbano en que fue entrevistado. Este contexto escolar del

⁴⁵Cuando Rockwell caracteriza las formas predominantes escolares señala como uno de los rasgos diferenciadores del espacio escolar la no existencia de relaciones de parentesco.

⁴⁶Como veremos, al introducirnos en el contexto de esta trayectoria escolar el otro que rutinariamente irrumpe en el espacio áulico es el preceptor para interpelar a un alumno dirigiendo solicitudes hacia el mismo en su calidad de familiar de otro alumno. Esta solicitud se relaciona a su vez con la presencia/ausencia del estudiante.

corpus, de carácter católico y privado, se sitúa, como señalé al presentar el *corpus*, en la localidad de San Martín, alejado del centro. En esta escuela conviven distintos niveles educativos así como la existencia de tres turnos. Esta modalidad, destacada por Santillán en su trabajo etnográfico sobre trayectorias y desigualdad, es compartida también por el contexto escolar de Mariano y Jésica. En el caso de la escuela de Gonzalo pude advertir otra de las modalidades de intervención estatal vinculada con los subsidios a la educación católica, a través de un sistema de becas para incluir a sectores sociales definidos como “carenciados”. Esta categoría social da cuenta de formas de definir a parte de la población escolar, y del rol educativo que se propone cumplir la escuela como espacio de contención.

Si bien el recorrido escolar de Gonzalo es diferente, comparte regularidades en el modo de dialogar con el otro escolar y consigo mismo que conducen a sostener expectativas similares. Como veremos, el vínculo con la escuela concebido como la necesidad de aprender una rutina, también aparece con fuerza en su itinerario.

El itinerario biográfico de Lía se caracteriza por complejizar el recorrido en tanto la rutina, en su caso, se profundiza a través de un elevado diálogo interno frente a su práctica escolar. Este diálogo interno, combinado con la convergencia con el otro-par y familiar le impiden asir un posicionamiento propio, punto en el que se relaciona estrechamente con el recorrido de Jésica. Lía al momento de ser entrevistada cursaba en una escuela de gestión privada situada en Boedo, ella también cursó todo su recorrido escolar en la escuela en que fue entrevistada.

Referiré también aquí, pero en menor grado, fragmentos de entrevistas que corresponden al itinerario escolar de Julieta, quien es compañera de curso de Mariano y Jésica, en la escuela de Avellaneda y de Evelyn, quien es compañera de Gonzalo en la escuela de San Martín. Retomaré parte del diálogo con ellos en la medida en que comparten modos de relacionarse con el otro escolar en la construcción de su posicionamiento escolar.

La particularidad del recorrido estudiantil aquí analizado se identifica por la construcción de pertenencia a un nosotros en el que no aparecen voces. Esta no aparición de voces como forma de construcción del nosotros se caracteriza, sin embargo, por la presencia de otros, a través de su mención concreta. La inexistencia de voces al interior de este nosotros se relaciona, como identifiqué al estudiar este recorrido, con vínculos de convergencia con el otro-par. En este tipo de vínculo dialógico la indistinción de voces al interior del nosotros promueve elevados grados de

indiferenciación que, advierto, tal vez colaboren en cierta predominancia de la monotonía, como otro rasgo que caracteriza este recorrido. Se destaca asimismo, en este sentido, la particularidad del detalle referido a acciones ligadas con posiciones corporales. La expresión verbal, tanto de Mariano como de Jérica, en el nivel de las microprácticas, en términos de Lahire (*op.cit.*), se relaciona, según pude advertir en estos casos, con una quietud corporal, con la imposibilidad de movimiento y con el aprendizaje de una rutina. Esta relación con la práctica escolar y la inexistencia de voces, al corresponderse de modo convergente con el nosotros, refuerza el carácter monótono con que los estudiantes de este recorrido perciben la actividad escolar.

La superposición en el reconocimiento del otro-par a su vez como otro-familiar, dificulta también el recorte de la actividad en términos temporales y espaciales, aspecto que colabora en la percepción monótona de plena identidad entre los días, impidiendo su diferenciación. No hay giros nodales identificados por Mariano en este recorrido escolar, tampoco días visualizados como atípicos por Mariano, Jérica o Gonzalo, sino más bien un *continuum* temporal. En tal sentido, este recorrido se diferencia ampliamente de otro que analizaremos en este trabajo, donde la percepción de la actividad escolar como instancia de evaluación que todos los de determinada edad deben atravesar, se sostiene a partir de una interacción comunicativa con el otro-par construida a partir de relaciones de oposición.

Hago hincapié, mediante qué conjunto de posicionamientos se alude a procesos de socialización, advertidos en los modos en que tanto Mariano, Jérica, Gonzalo, y en menor medida Lía, Julieta y Evelyn dialogan con otros y consigo mismos, configurando su experiencia escolar. Esta experiencia se relaciona con el aprendizaje de un comportamiento rutinario y un vocabulario “correcto”. Estos distintos posicionamientos no son considerados aquí un proceso azaroso, tampoco una manifestación consciente sino el producto de un orden social y de un recorrido singular por la actividad escolar.

Ahora bien, los itinerarios que aquí refiero dieron pie para construir un recorrido estudiantil en el que se destaca una relación comunicativa con el otro organizada desde la convergencia. Esta relación de convergencia o acuerdo con el otro-par para construir el posicionamiento en la actividad escolar es fruto de un nosotros sin voces. Este vínculo de convergencia con el otro-par, al ser predominante, es el que permite la construcción de una expectativa escolar ligada con la rutina y la percepción del contexto educativo como ámbito en el que se destaca la monotonía. A su análisis empírico en el vínculo predominante con el otro-par nos dedicamos en este capítulo.

En síntesis, una constante de este recorrido es el reconocimiento difuso del otro-par. Difuso porque, como veremos, éste es reconocido de modo simultáneo como un otro-familiar/barrial/escolar. Esta superposición de espacios sociales conduce a la construcción de un posicionamiento frente a la actividad escolar que se experimenta como un *continuum* escolar, barrial y familiar. La presencia de este *continuum* en la relación entablada con el otro-par es el producto de una apropiación a la hora de reconstruir la experiencia escolar, relacionada con un tipo de relación con el otro, de convergencia. Esta combinación de relaciones contextuales, en que el otro es reconocido de modo simultáneo como perteneciente al contexto escolar, familiar y barrial se relaciona con una combinación polifónica por cierta tendencia a la ausencia de voces. La relación de convergencia opera a través de un nosotros, sin voces en el que por esta razón no hay posibilidad de diálogo interno o diferenciación de posiciones entre un yo y un tú al interior del nosotros. Esta indiferenciación, como iré probando a lo largo del análisis de este recorrido, se caracteriza por la coincidencia o identificación con el entorno escolar, ya sea con otro o uno mismo, mediante la correspondencia exacta.

Este modo predominante de reconocimiento escolar donde todos los días permanecen semejantes, iguales entre sí, conduce a que los entrevistados no identifiquen ningún cambio a lo largo de todo el trayecto escolar. En el capítulo analizo esta percepción monótona de identidad entre los días en tanto no hay un otro reconocido como específicamente escolar por fuera de la continuidad del nosotros inclusivo. Esta forma de relación con otro, al interior de un nosotros, que se relaciona con la monotonía, no permite identificar al entrevistado cómo arribó al acuerdo o coincidencia con el medio social narrado, en este caso, el escolar. La presencia de este nosotros para narrar todo el recorrido estudiantil conduce a una forma de relación consigo mismos y con el otro-par que no permite a Mariano, ni a Jérica, diferenciar posiciones en su experiencia. Esto conlleva a que ambos experimenten la idea de un *continuum* temporal sin alteraciones en su relación con la actividad educativa. A continuación se podrá observar cómo se desarrolla este *continuum* en el recorrido estudiantil en el análisis de las dimensiones.

4.1. Inicio de la escuela: la continuidad entre el ámbito familiar y escolar en el reconocimiento del otro-par.

La participación reconstruida por Mariano en los inicios de su recorrido le otorgan un carácter pasivo a su accionar, en tanto se ubica bajo la acción de un otro-familiar,

escolar. El otro-par es reconocido no en tanto perteneciente al ámbito escolar sino al ámbito barrial y familiar:

*“entré con mi prima Jélica, la petisita... ella es mi prima y con ella empecé la escuela... me parecía aburrido... porque antes... jugábamos...y después me fui adaptando con el tiempo, y nos quedábamos ahí **hablando, charlando**... y así me fui adaptando al... más o menos al... mecanismo de acá... acá ya no tenés que correr” (Mariano, E. Puca. Avellaneda, octubre 2011)*

Tal como señalé en el apartado inicial, es posible detectar en los enunciados las huellas de la interacción comunicativa, a través de la forma en que dialogan con el otro. Cuando Mariano refiere al otro-par, este es reconocido por su pertenencia a la esfera familiar. Esta reconstrucción de los inicios de la actividad escolar otorga un carácter borroso, indefinido en cuanto a la pertenencia o adscripción del otro con quien Mariano se relaciona. Ello colabora en la percepción de una continuidad entre ámbitos. Esta construcción se advierte también en el caso de Jélica, donde nuevamente identifica la presencia del nosotros inclusivo y la pasividad de la acción, como resultado de un otro que actúa sobre el devenir del “nosotros” y por lo tanto, de Jélica:

*“¿este colegio?... porque yo vengo desde primer grado a... De la 14 ¿no?... y como se acabó ahí el secundario hasta séptimo **nos pasaron acá... terminó sexto allá y vinimos a séptimo acá.**” (Jélica, E. Puca. Avellaneda, octubre 2011).*

Esta acción del otro sobre Jélica y su devenir es un posicionamiento constante, regular, en relación con la construcción del inicio escolar en este recorrido. Una construcción en que la relación social se manifiesta como una acción del otro sobre ella. Esto ocurre también en la narración de los inicios del trayecto escolar de Julieta:

*“primero yo estaba en la primaria ¿no? Acá en la 14... Y de ahí... **empezaron a decir que a partir de sexto, séptimo empezaron a hacer acá, el... el secundario... entonces directamente no me cambiaron de escuela ni nada, sino que directamente de la escuela 14, acá... ya para no cambiarnos de colegio directamente nos dijeron que íbamos a venir acá... creo que era la directora que estaba... llamaron a los padres, les dijeron cómo es y bueno**” (Julieta, E. Puca. Avellaneda, octubre 2011)*

La idea de continuidad, de un sujeto que inicia su construcción en términos escolares homogéneos desde muy temprana edad es también una de las características de este recorrido.

*“eh... vengo desde jardín, yyyyy... creo desde los tres... pero creo que vine a... los cinco yo... mis papás decidieron traerme acá porque estaban entre el (X) y Lasalle... es privado también... y bueno como también estaba mi hermana... entonces como ya la habían mandado a mi hermana acá, **decidieron ponerme acá en éste** (Evelyn, E. Prda. San Martín, mayo 2012)*

La ligazón de Evelyn, Jessica y Mariano con el otro-familiar, por lo general, una hermana, o primos, conducirá a un posicionamiento como estudiante que perdura, que permanece construyéndose al interior de este *continuum* escolar, barrial y familiar. Esta forma de reconocimiento social por continuidad colabora, como señalé, en la percepción de la actividad como rutina.

“a la escuela yo llego de los tres años, estoy hace 16 años, repetí dos veces... Repetí 6° grado, pero por una cuestión de aprendizaje...y porque yo tenía profesores de los viejos, viste, que si no aprendías te hacían repetir... Después repito 1° polimodal, porque quedo libre y bueno porque estuve en la droga... Mi hermana se recibió acá y bueno después me mandaron acá... mi hermana es preceptora acá... (Gonzalo, E. Prda. San Martín, mayo 2012)

La identificación de una rutina obedece no solo a una continuidad escolar entre los niveles educativos en un mismo establecimiento y en la relación con los otros pares, sino también con la presencia y mención de un otro-familiar, vinculado laboralmente con la escuela. Es el caso del itinerario de Gonzalo. A diferencia de los otros recorridos que aquí estudiaremos, la aparición del otro-familiar se relaciona con un otro que ingresa al espacio escolar, produciéndose esta superposición de contextos sociales que torna difusa la construcción del otro-par. En todos los recorridos y los contextos que formaron parte del trabajo de campo hay relaciones familiares entre pares que concurren al mismo colegio. Sin embargo, la diferencia es que aquí, en este recorrido, hay un reconocimiento difuso del otro-par puesto que al narrar la experiencia escolar, el otro-familiar y escolar no aparecen diferenciados sino que se superponen. Esto tiene que ver con la particularidad de este estudio, en tanto permite advertir a partir de condiciones de la práctica, cómo esta es apropiada por los estudiantes. A primera vista en todos los contextos hay relaciones de parentesco, pero estas no son reconocidas del mismo modo, como iremos advirtiendo, en el vínculo con el otro-par. La forma en que se dialoga con el otro en la construcción del recorrido estudiantil no es indiferente a los contextos que refiere, tampoco, como señalé en el apartado inicial, es algo azaroso y arbitrario. Por el contrario, alude a formas históricas de reconocimiento del otro, a una situación espacio-temporal particular, que aquí me dedico a evidenciar.

4.2. La inexistencia de etapas del trayecto escolar o la socialización como indicador de avances y retrocesos en la experiencia educativa

Mariano no reconoce ni identifica etapas que permitan diferenciar su experiencia escolar. No se precisan períodos en todo el recorrido escolar medio. Varios de los entrevistados comparten de modo casi exacto el posicionamiento a lo largo del trayecto

escolar referido a la identificación de giros en el recorrido: “*no sabría decir, no, fueron iguales casi todos [los días]... sí*”. Sin embargo, sitúo aquí lo dicho por Mariano en tanto estas expresiones referidas al carácter rutinario, en el caso de Jéssica o Gonzalo aparecieron en otra dimensión de análisis que se refiere a la identificación de un día atípico en su experiencia escolar. En sus casos la dificultad para narrar un día que percibieran como atípico se relacionaba con la misma respuesta recién citada de Mariano al no identificar etapas: “*todos los días son iguales, siempre*” (Jéssica, E. Puca. Avellaneda, 2011). Volveré sobre este punto más adelante.

En lo que refiere al no reconocimiento de puntos nodales en el recorrido escolar se detecta una indiferenciación de la actividad que impide una expectativa sobre la misma como productora de transformaciones, reconocidas por el estudiante en sus posicionamientos.

Jéssica matiza este posicionamiento frente a la escuela en el cual se percibe la problematización del vínculo referido a la socialización en la actividad. Jéssica sí identifica etapas, en función de avances o retrocesos vinculados con la instancia de socialización entre pares en la escuela. En este caso, se produce una variación en la forma de relación entre sujetos al interior del recorrido estudiantil porque Jéssica, a diferencia de Mariano, experimenta una dificultad para incluirse o reconocerse al interior del “nosotros”. La identificación de etapas en el caso de Jéssica se vincula con la socialización en tanto intento de pertenecer al “nosotros”:

“Séptimo éramos cuatro nada más el grupo de amigos, entre nosotros, y en octavo noveno ya éramos toda una fila de amigos éramos como más y en primero ahí si nos separamos todos, quedamos cuatro nada más, nosotras dos, nuestras cuatro amigas era como que no nos soportaban, la mayoría de los chicos no nos soportaban... no sé porque (...), era como... andábamos riéndonos cada ratos así... no les gustaba, no sé por qué... y acá en segundo ya sí, ya nos acomodamos más, empezamos más a hablar entre todos, porque en segundo fue un quilombo porque yo jodía tanto con mis amigos, con Mariano y todo eso que, que me llevé seis materias entonces dije no, ya no me va a pasar esto así que ahora empecé más tranquila y todo eso” (Jéssica, E. Puca. Avellaneda, 2011)

El recorrido de Jessica complejiza el modo de relación predominante con el otro-par, a través del acuerdo convergente en el “nosotros”. Profundizaré el valor argumentativo de esta afirmación a lo largo de las siguientes dimensiones. En el registro aquí citado Jéssica cierra el relato para concluir la descripción de la etapa con un diálogo interno frente a la evaluación (*me llevé seis materias entonces dije no, ya no me va a pasar esto así que ahora empecé más tranquila y todo eso*) (Jéssica, E. Puca.

Avellaneda, abril 2011). El relato inicial de un nosotros luego se transforma en un “yo” y un par nombrado (“porque *yo* jodía tanto con mis amigos, *con Mariano*”). Es la búsqueda de pertenencia al “nosotros”, su construcción o disolución lo que orienta la distinción en etapas. En las instancias que prevalece el “nosotros” convergente, sin relaciones de desacuerdo, no hay posibilidad de diálogo interno o diferenciación. Como vemos, no obstante, en el caso de Jéssica no se trata de una relación de oposición al otro-par sino de desacuerdo, en tanto no manifiesta un posicionamiento en relación al otro sino que el énfasis está puesto en la mirada del otro sobre Jéssica.⁴⁷ En este caso, ella se afirma en la construcción de un nosotros que no es “avalado”, “sostenido” por la totalidad del grupo (*nosotras dos, nuestras cuatro amigas era como que no nos soportaban, la mayoría de los chicos no nos soportaban... no sé porque no nos soportaban, era como... andábamos riéndonos cada ratos así... no les gustaba, no sé por qué... y acá en segundo ya sí, ya nos acomodamos*), (Jéssica, E. Puca. Avellaneda, abril 2011).

Cuando las relaciones de convergencia con el otro, predominantes en este recorrido a través de la expectativa de pertenencia a un “nosotros”, se combina con relaciones de desacuerdo (del otro-par hacia Jéssica), ello conduce a una diferenciación en un “yo” y un “tú”. Las formas de relacionarse con el otro aquí referidos se basan en una construcción del tipo “yo para el otro”, es decir, de Jéssica para el otro-par. Aquí el otro tiene una mirada, en este caso de desaprobación, un posicionamiento de desacuerdo frente a la acción de Jéssica, impidiéndole pertenecer al nosotros, que sin embargo persiste como expectativa en tanto organiza su relato.

4.3. Un día escolar en las voces de alumnos como plano detalle de una posición corporal

La descripción del día escolar aquí tiene una aproximación construida en algunas voces que recogí de los estudiantes. En estas voces la acción, reconocida en términos individuales, es la que se realiza fuera del espacio escolar mientras que la acción, reconocida de modo colectivo, es la escolar. Esta acción escolar se desenvuelve a través de un nosotros inclusivo, que incluye al “yo”, a un “tú” y a “otros”.

“tengo casi la misma energía todos los días... siempre vengo contento que... *jodemos un toque, a veces no todo el curso pero jodemos algunas veces, y... me levanto a las... sssiete y cuarto... en realidad me levanto a las seis menos diez pero siempre... “cinco minutitos más, cinco más” y así me paso, me paso y es por eso que vengo...justo y algunas veces medio tarde... y después*

⁴⁷En el dialogismo convergente, en el caso de Jéssica, por ejemplo, el desacuerdo se expresa de modo indirecto, a través de la posición y mirada del otro-par frente a ella.

camino... porque tengo un, mi papá tiene un negocio y voy le pido a ver si me puede dar algo para... para desayunar... y vengo, me encuentro con Jélica... y me vengo para acá, salgo del colegio y me voy a dormir... como algo y me voy a dormir... me levanto yyy estoy con mis amigos, salgo a la calle... podemos jugar a la pelota alguna vez, algunas veces vamos al outlet, caminamos todo el día” (Mariano, E. Puca. Avellaneda, octubre 2011)

No hay prácticamente descripción referida al día escolar, es un “**me vengo para acá, salgo del colegio**”. La longitud temporal aparece vaciada de acciones, lo cual de algún modo también se relaciona con la percepción escolar predominante en este recorrido: la monotonía. No obstante, inicia su día típico con la referencia a una cantidad de energía constante, a un estado de ánimo en relación al ingreso al espacio escolar y a la presencia de un nosotros que realiza una acción. La voz directa⁴⁸ de Mariano aparece individualizada fuera del espacio escolar (*me levanto a las seis menos diez pero siempre... “cinco minutitos más, cinco más” y así me paso*), pero no en relación con un otro-par. En la construcción del día escolar, así como también de modo predominante a lo largo del recorrido estudiantil, no aparece la voz directa de Mariano o la del otro-par, situada en la actividad escolar. En este recorrido, ya sea Mariano, Jélica, Gonzalo o Lía, no utilizan el estilo directo para reconstruir su práctica escolar. Ello es de singular relevancia en tanto indicador de la caracterización de la actividad como rutina. La solicitud de extensión de un tiempo para dormir expresada en voz directa se vincula con la particular relación con el tiempo que prima en este recorrido donde la temporalidad escolar es establecida como rutina de vida: *me levanto 7... a las 6:30 me baño, vengo para acá y bueno acá trato... ahora... ahora hice un clic, bueno, antes venía para pasar el tiempo y matar las horas*. (Gonzalo, E. Prda. San Martín, mayo 2012). Como veremos, estos rasgos que caracterizan al recorrido se relacionan con una expectativa limitada al aprendizaje de una rutina corporal y de usos del lenguaje apropiados para el desempeño laboral. Es decir, este tipo de construcción proyecta una expectativa que queda muy ligada a la monotonía como rasgo que prevalece.

El recorrido estudiantil adquiere matices que se evidencian en la aparición de un elevado diálogo interno, aspecto que como señalé en los capítulos iniciales sería sistematizado. No sólo en el caso de Jélica el desacuerdo aparece como manifestación de una desaprobación del otro-par frente a sus acciones, impidiéndole pertenecer de modo acabado al nosotros (este modo acabado de pertenencia e identificación con el

⁴⁸Al relacionarnos con la palabra ajena podemos utilizar el estilo directo o indirecto. Al directo lo caracteriza la presencia citada del otro.

nosotros al relacionarse con el otro-par sí se manifiesta, como venimos observando, plenamente en Mariano). Este desacuerdo reaparece también en Lía. En este caso, se combina con la aparición de un diálogo interno referido a una exigencia del “yo” sobre sus propias acciones. Este es el caso de Lía:

“no sé, me despierto... *hay días que digo “bueno, voy a proponerme, ¿cómo sería si no fuera de tal manera?”*, me despierto muy tarde para venir a la escuela, *me traen, me llevan... quizás se pasa rápido si estás haciendo algo... A veces pienso “voy a hacer tal cosa”, si voy a hacer o no voy a hacer, si me voy a cansar*” (Lía, E. Prda. Boedo, abril 2011)

Lía construye casi completamente la descripción del día escolar a través del diálogo interno, sin describir en ningún momento algún objeto de su acción (“*voy a hacer tal cosa*”, *si voy a hacer o no voy a hacer*). Las formas de aparición del otro (“me llevan, me traen”) y la aparición de la segunda persona del singular para referir al rol de alumno (“quizás se pasa rápido si estás haciendo algo”) no logran modificar la forma de experimentar la cotidianidad. O mejor dicho, su modo de relación con el otro, indica el carácter rutinario con que experimenta su actividad en tanto se reitera la colocación pasiva ante el accionar del otro y la inexistencia de un objeto referido a su acción. Al atender los enunciados de vanguardia, esto es, comienzo y cierre del fragmento citado, como señala Bajtín, es posible observar el sentido preponderante, la intencionalidad sobresaliente en relación con la totalidad de lo dicho. En este caso, la posición de Lía en diálogo consigo misma es el dialogismo preponderante que estructura su relación con la actividad escolar.⁴⁹ Los modos de relación con el otro que construyen Jélica o Lía introducen matices en este recorrido, acentuándose el accionar del otro sobre ellas.

En los registros, las acciones descriptas del día típico escolar refieren a un nosotros como sujeto que experimenta la actividad. En este caso, se observa también al otro-docente actuando sobre el nosotros:

“*es como que estamos acostumbrados ya a que los profesores nos reten si nos levantamos y todo eso entonces ya estamos más acostumbrados a sentarnos y quedarnos tranquilos así...estamos más tranquilos ahora*” (Jélica, E. Puca. Avellaneda, octubre 2011).

Veamos otro fragmento de la entrevista a Jélica referida al día típico donde sus acciones se sitúan por fuera del espacio escolar:

“me levanto a las siete y vengo ya para el colegio después a las 7 y media, *llego, salgo del colegio, a las 12 la mayoría de las veces, voy a buscar a mi hermanito*”

⁴⁹Cuando predomina el diálogo interno como instancia de construcción, el posicionamiento de Lía se deshace, encuentra dificultades para objetivarse en tanto no experimenta las huellas de socialización como una instancia exterior a sí.

*que está en el colegio... yyy voy a mi casa, como, me acuesto duermo cinco minutos, después me levanto, viene mi amiga, Antonella... viste y hacemos un par de cosas en la computadora, ahora estamos **buscando**... trabajo... en McDonald's, dejamos el currículum... vamos a entrar ahí, es como para... como estamos al pedo a veces, así a la tarde y todo eso... en vez de estar **boludeando** podemos ir trabajando y tener plata” (Jésica, E. Puca. Avellaneda, octubre 2011)*

En este recorrido al definir la temporalidad escolar como rutina no se refiere ninguna acción de modo espontáneo como situado dentro de ella (“llego, salgo del colegio”). En relación al “boludeo”, categoría social reconocida como “ocio” en otro recorrido, aquí refiere a un tiempo que podría ser sustituido por la búsqueda de un trabajo. El “boludeo” refiere a un tiempo extraescolar. La presencia de un objeto: la computadora, se extiende a todos los recorridos estudiantiles, como tópico sobresaliente. En este caso, la relación con tal objeto como instancia de socialización y de actividad es problematizado por Jésica como así también por Gonzalo:

“a mí no me interesa (refiere a las redes sociales), no me gusta mucho, o sea, pero es como muy adictivo... es como no sé, a mí, a mí por ejemplo no me gusta la computadora pero es como que veo la computadora así que nadie la está usando y voy y entro al Facebook cada rato, o sea sé que no va a haber nada en el Facebook, sé que no me... sé que no va a pasar nada en el Facebook entonces voy y entro en el lugar no importa... fotos así – refiere a qué es lo que la engancha - de amigos... y yo a veces, en mi muro, yo más que nada publico canciones, frases de canciones...”⁵⁰ (Jésica, E. Puca. Avellaneda, octubre 2011)

En los registros advertí una problematización del uso de las redes sociales, que matiza una vez más el recorrido analizado; como señalé, predominan relaciones de convergencia con el otro a través de una construcción del posicionamiento escolar al interior de un nosotros. En tal sentido, cuando predomina el nosotros escolar, como es el caso de Mariano, la actividad cibernética no prevalece, sino que se detallan actividades de índole corporal ligadas a caminar en grupo.⁵¹ A diferencia de otro recorrido en que prevalece la evaluación como modo de percibir y valorizar la experiencia escolar, donde observaremos una construcción polifónica en que las voces pertenecientes a otros sólo aparecen de modo directo en el espacio cibernético, en este caso, no identificamos la aparición de voces directas en la reconstrucción del uso cibernético. No hay

⁵⁰Más adelante, en este recorrido, veremos la relevancia de las canciones, de la música en la construcción de Jésica. Se observa una correlación entre esta construcción del recorrido escolar y las interacciones comunicativas *in situ* de Avellaneda, donde identifiqué una marcada presencia del elemento musical relacionada con aspectos problemáticos de la práctica. Ello permite comprender el carácter rutinario de la práctica escolar.

⁵¹Cabe consignar aquí que la temática no es de aparición espontánea como es el caso del recorrido estudiantil de la “evaluación”, sino que precisó de profundización en las entrevistas para conocer su uso específico.

intercambios comunicativos referidos de modo directo en la red, sino expresiones más generales donde la expresividad se vincula con un género discursivo de carácter secundario: las composiciones letrísticas y musicales. Estas diferencias en la relación con las redes sociales se vinculan con un uso diferenciado. En el caso que me ocupa, los elevados grados de monotonía del espacio escolar se ven matizados por una expresividad, ligada al universo musical, desplegada en las redes sociales. Volveré sobre estas afirmaciones. Veamos en relación con esta forma de construcción del espacio cibernético la posición de Gonzalo, referente también a la descripción del día típico una vez llega al hogar:

“limpiar la casa, no sé estar en la computadora... nada entro a Facebook o miro... lo dejo abierto... en realidad no sirve para nada, si vamos al caso no sirve para nada. En lo que yo le veo más que nada, como que es un chusmerío... no, yo no escribo nunca nada... si me cago de risa de lo que hacen... por ahí viene mi vieja... mi vieja viene tarde... 10 de la noche... es instrumentadora (no se oye)... Después cocino algo... no soy un gastronómico pero (risas) me doy maña... comemos y me voy a dormir... poco y nada (en relación con la televisión) noticiero, porque está prendido, y después a mi vieja le gusta Tinelli... pero bueno te terminás acostumbrando y te reís igual...es contagioso” (Gonzalo, E. Prda. San Martín, mayo 2012)

En este caso el uso refiere a una observación que define como situación comunicativa de “chusmerío”, es decir, tampoco reproduce en voz directa los diálogos sino que lo evalúa con esa clasificación. En este recorrido aparece también una descripción y mención del otro-familiar y del ámbito de amigos del barrio (“Antonella, mi amiga”; “por ahí viene mi vieja”). En relación con las temáticas intercambiadas por celular, Gonzalo señala: “rutinario, como con mi mamá... o con mi hermano a lo sumo”. Uno de los aspectos discursivos, señalados por Bajtín, que destaqué en los capítulos iniciales permite comprender que aquello que Gonzalo experimenta como rutinario es el conjunto de temáticas que podría traer aparejada la comunicación con un otro-familiar. La rutina es también la anticipación en el decir compartido con el otro-familiar y la expectativa respecto de aquello que podrá intercambiar. Esta expectativa de la actividad escolar como rutina la vamos observando en distintos posicionamientos contruidos por Mariano, Gonzalo, Jéscica, Lía, al narrar sus recorridos.

La descripción de un día escolar en las voces de estudiantes, reconocido como típico, se vincula con un posicionamiento corporal experimentado por un nosotros: “estamos más acostumbrados a sentarnos”. Una reflexión sobre el cuerpo y su ubicación espacial referente a un nosotros es coincidente con la construcción narrativa

del inicio escolar en la apertura de este recorrido: *acá ya no corremos* (Mariano, E. Puca. Avellaneda, octubre 2011); *sino que directamente de la escuela 14, acá... ya para no cambiarnos de colegio directamente nos dijeron que íbamos a venir acá* (Julieta, E. Puca. Avellaneda, octubre 2011). Esta regularidad, característica de este trayecto, es muy relevante a la hora de comprender la expectativa escolar

La pasividad con que se refiere a una posición corporal en este contexto se vincula con la construcción del recorrido escolar mediante relaciones dialógicas de convergencia (“*estamos más acostumbrados a sentarnos y quedarnos tranquilos así*”). El grado de desagregación de su práctica escolar en relación con el cuerpo al describir el día se relaciona nuevamente con la lógica de la práctica. Al respecto Lahire (2009) señala que al estar naturalizadas o presupuestas socialmente muchas acciones no son verbalizadas como socialmente relevantes en una situación de entrevista, en cuyo caso el investigador debe desmenuzar y ahondar en la descripción brindada por el informante. En este caso, el nivel de detalle referido a posiciones corporales sería un indicador de un elevado grado de desagregación de la práctica vinculado con la monotonía. Como veremos, esta descripción, esta forma de generalizar la actividad escolar ligada a una posición del cuerpo es indicadora de la percepción constructora de la monotonía escolar como un tiempo rutinario. Por esta razón elegí titular este apartado en referencia a la única acción propiamente escolar que aparece detallada de modo espontáneo. Además, este análisis será profundizado sobre todo en la dimensión 4.7., al estudiar la interpelación de futuro, donde la posición corporal vuelve a cobrar relevancia.⁵²

4.4. Día atípico escolar inexistente

En la descripción de un día atípico todos los días son experimentados como “iguales” (Mariano, E. Puca. Avellaneda, octubre 2011): “*y... mmm, no sé... porque casi todos los días son iguales, siempre... todos parecido... todos aburridos y porque si no, estar todo el día sentada en el mismo lugar*” (Jésica, E. Puca. Avellaneda, octubre 2011). Veamos otros enunciados: “*no ninguno, no recuerdo ninguno... es muy rutinario*” (Gonzalo, E. Prda. San Martín, mayo 2012). La longitud de esta dimensión se ve reducida ante la respuesta contundente de los entrevistados: “*todos los días son*

⁵²La interpelación por el futuro es un elemento trabajado por la antropóloga Hirsch (*op.cit.*). La autora señala que muchas veces los estudiantes no saben que van a hacer luego de su paso por la actividad escolar y que de alguna manera, el trabajo de campo con trayectorias colocaba en una situación de exigencia a los estudiantes entrevistados respecto de conocer o proyectar su devenir. Esto, explica la autora, de algún modo, se aunaba también con la interpelación escolar a los alumnos respecto de su futuro postescolar.

iguales” (Mariano, E. Puca. Avellaneda, octubre 2011) y se torna dato relevante en la sistematización de este recorrido. El tono primordial rutinario de las acciones se ve corroborado en la no identificación de un día “raro”, que se desvíe del curso habitual.

4.5. Cambios / Aprendizaje: la inexistencia de cambios y el aprehender una rutina a través de un vocabulario “correcto”

La apropiación de la actividad advertida al dialogar sobre la experiencia escolar me permitió observar la puesta en juego de relaciones dialógicas de convergencia. La convergencia dialógica se caracteriza, como señalé, por un posicionamiento basado en la coincidencia del estudiante con el entorno, mediante la correspondencia exacta con el mismo: “*Siempre fui igual, nunca cambié, máximo en estatura, pelo... todo el día soy igual, vago, me río de cualquier cosa.*” (Mariano, E. Puca., Avellaneda, octubre 2011).

La relación dialógica de convergencia, por lo que he podido trabajar en el análisis, no permite identificar el modo en que se arribó a la coincidencia o acuerdo, entablada con el “nosotros”. No hay una elaboración narrativa de cómo se arribó a ese acuerdo. La correspondencia con experiencias compartidas en el nosotros inclusivo sólo expresan acuerdo como coincidencia. La percepción de Mariano respecto de una igualdad entre los días escolares en relación con la coordenada temporal de su recorrido⁵³ y el tono burlesco por la mera identificación de cambios corporales nos sitúa en una convergencia dialógica, en un *continuum* temporal sin alteraciones. El cuerpo propio, única alusión de Mariano referida al espacio, como coordenada de la experiencia, es reconocido en su transformación natural (crecimiento de estatura y vello). En tal sentido, los cambios corporales biológicos metaforizan la inexistencia de cambios, y constituyen una burla a la existencia de transformaciones producidas en relación con la actividad escolar.⁵⁴ Estas afirmaciones refuerzan el carácter rutinario reconocido a la misma. Como vemos, el predominio de cierto modo de diálogo con el otro y con uno mismo a lo largo de los posicionamientos que constituyen el recorrido, refuerzan el carácter rutinario de la participación en la actividad.

⁵³Observemos que prevalece la línea temporal y no hay alusiones al espacio escolar en la dimensión del aprendizaje; esto ocurre porque no hay un “otro” en la construcción del posicionamiento. Bajtin, al analizar el posicionamiento y construcción del otro en la narración biográfica, señala que el otro tiende a una dación espacial y el “yo” a una coordenada temporal. Estas argumentaciones fueron tenidas en cuenta al pensar las dimensiones, como señalé en el capítulo metodológico. En este sentido, que la dimensión del aprendizaje no remita a una situación concreta, a la aparición de otro, permite comprender el carácter rutinario de la acción experimentada por los estudiantes que configuran este recorrido.

⁵⁴En el capítulo anterior fue posible observar cómo la burla es característica del intercambio comunicativo del estudiante en su orientación al docente, así como en la comunicación entre pares. En este contexto la burla aparece metaforizada en fragmentos del cuerpo.

Esta idea ironizada con el señalamiento de cambios biológicos es coincidente con la no identificación de etapas (4.2.) o de días por fuera de un carácter establecido como “rutinario” (4.3.). Mariano puede converger con esta idea de igualdad, de mismidad que permanece idéntica, en tanto no hay un otro reconocido como específicamente escolar por fuera de la continuidad del nosotros con un otro-barrial y familiar.⁵⁵

Este recorrido se caracteriza también por la ausencia de un reconocimiento respecto de la adquisición de conocimiento: “*no, la verdad que no*” (Mariano, E. Puca. Avellaneda) y la vinculación del aprendizaje con el conocimiento de una rutina. El aprendizaje de la rutina se relaciona con una específica utilización del “vocabulario”. Hay tres categorías sociales que se destacaron por su aparición en todos los recorridos analizados, refiero a las categorías de “quilombo”, “pensar” y “vocabulario”. Las destaco en tanto su recurrencia de aparición es indicadora de distinciones entre el mundo que ellos conocen y manejan (Rockwell 2009) Sin embargo, la manera de vincularse con el “quilombo”, con el “pensar” y el “vocabulario” es distinto en cada recorrido, en tanto, este modo de vincularse se relaciona, desde la perspectiva planteada, con un modo de relacionarse con el otro al construir la experiencia escolar. En el análisis de cada recorrido iré circunscribiendo lo propuesto en los capítulos iniciales, relacionado con advertir qué significado y de qué modo los estudiantes usan estas categorías.

En este recorrido el “vocabulario” se vincula con una forma de comportamiento “correcto” en términos escolares:

“La rutina de vida por ejemplo, cuando eras chico no tenías que hacer un par de cosas y ahora al pasar el tiempo... la escuela te va enseñando un poco más que... comoooo, como desenvolverse bien y esas cosas... hablar bien y esa cosa... hablar sin decir... por así decir... boludeces, así y no sé qué otra cosa más” (Mariano, E. Puca. Avellaneda, octubre 2011)

El uso del gerundio (“enseñando”) remarca duración y continuidad en relación con la acción escolar. Sin embargo, estas acciones se hallan desprendidas de la identificación de una situación concreta. Esto se vincula, una vez más, con el despliegue y construcción de relaciones de convergencia para relacionarse con el contexto escolar. Es la relevancia de esta relación la que me permitió identificar este recorrido escolar. En este caso, otro indicador más de este tipo de construcción convergente es el uso de gerundios para describir la acción escolar. Estas relaciones se construyen a través de la

⁵⁵La monotonía es un tópico que aparece en todos los recorridos, no obstante aquí es construida como una rutina que prevalece de modo prioritario en la relación con la actividad escolar.

inexistencia de acciones concretas individuales en el espacio escolar. El rasgo que las define es su carácter durativo, detectado en el uso del gerundio, sin arraigo en prácticas concretas sino que se generaliza a las mismas en el impersonal: *cómo desenvolverse bien*. El sustantivo “cosa” y el adverbio “bien” refieren a la ausencia de algún obstáculo concreto u otro específico que manifiesten algún carácter de relevancia o interés para Mariano.⁵⁶ En las dimensiones subsiguientes, la utilización de estas formas verbales impersonales es característica también de un modo de construcción respecto del pasado y el futuro escolar.

En relación con el interés de Jéssica por ser aceptada dentro del nosotros inclusivo se advierte la presencia de un matiz dialógico en este recorrido. Mariano se construye al interior de este nosotros en cada uno de los posicionamientos a lo largo del recorrido escolar. Sin embargo, en el caso de Jéssica, este posicionamiento se torna problemático, constituye un interés que se evidencia en la distancia que conlleva tal aceptación. Es así que los cambios identificados por Jéssica se vinculan con aspectos de socialización:

“por ejemplo yo antes era como que yo (énfasis) y mi amiga nada más, no hablaba con nadie más... y... con Antonella que estamos un montón que estamos así... si, entonces éramos nosotras dos nada más, era, era muy cerrada en mí... no hablaba, y ahora es como que ya conozco a todos, es como más normal, no sé... yyyy... capaz que un día que faltó Antonella yo me quedé sola, no hablaba con nadie, estaba calladita... y entonces ahí empecé y aparte mi mamá también me decía, pero ‘si vos tenés a una sola amiga’ me dice, es como que si falta ella, si te falta ella, ponele si se muda, ¡vos te vas a quedar muy sola!, viste entonces empecé a hacer más amigos así, a hablar... cuando yo entré acá como te dije que era muy reservada, muy callada y eso... y entrando acá en el colegio, tratando de hacer amigos (...) me fui abriendo más... no sé, hablando... del celular; que sé yo, del Facebook, te agrego, que esto que aquello así” (Jéssica, E. Puca. Avellaneda, octubre, 2011)

La búsqueda de “normalidad” en este recorrido escolar no se relaciona con situaciones identificadas naturalmente como propias de la edad (como ocurrirá en el recorrido donde prevalece la evaluación como rasgo de la experiencia escolar) sino con una necesidad de socialización. La huella del otro-familiar asume la forma de voz directa frente a un nosotros que carece de voces. Jéssica no logra coincidir con el nosotros inclusivo, “normal”, que se “conoce con todos”. La utilización del gerundio, la aparición del “todos”, de las redes sociales, de “esto que aquello”, revela su persistencia por construirse en el nosotros.

⁵⁶ Para una aproximación a la teoría de la referencia puede consultarse el aporte de Kerbrat Orecchioni, reseñado por Palleiro en la obra *Formas del discurso* (2008).

La voz directa del otro-familiar es un indicador del posicionamiento exterior, es decir, extraescolar, para construir el encuentro con un otro reconocido como perteneciente al espacio educativo. El uso del estilo directo señala la incidencia de la estructura polifónica en la articulación dialógica del recorrido. La voz del otro-familiar se destaca en la configuración de huellas de socialización referidas a las prácticas escolares en tanto voz que articula este trayecto escolar.

Observemos ahora cómo Jéscica reconstruye una situación de interacción con otros- pares, con otro-docente:

“nos reímos a cada rato, con Mariano y todo eso nos reímos a cada rato así fuerte y se vuelve loca la profesora. Cuando Mariano me hace alguna maldad yo le grito: ¡pará Mariano!, ‘¡tratalo bien, tratalo bien!’ , así y yo tengo la culpa siempre” (Jéscica, E. Puca. Avellaneda, octubre 2011)

En la construcción narrativa de las interacciones comunicativas escolares Jéscica se sitúa frente al docente en relación de convergencia con el otro-par, como un intento por pertenecer al nosotros. Se trata de dos estudiantes actuando a través de un nosotros inclusivo plural, que luego se descompone, quedando Jéscica bajo la mirada del docente, donde éste, en estilo directo, la critica y castiga. Jéscica busca converger en el nosotros en cuanto a su comportamiento frente al docente pero queda aislada, cuestionada por éste. Es el docente quien posee la voz directa y reprueba la actitud de Jéscica, no permitiéndole permanecer en el nosotros inclusivo, de naturaleza dialógica convergente.⁵⁷ Estas relaciones de desacuerdo no son de Jéscica hacia el docente sino del docente, es decir, de un otro que reprueba su posición escolar, impidiéndole incluirse en el nosotros, característico de este recorrido. Las categorías teóricas señaladas en los capítulos iniciales son aquí puestas en relación con los modos de dialogar específicos de los estudiantes. Esta relación permite detectar huellas de la interacción social escolar a través de la cual los estudiantes elaboran su posicionamiento. En este sentido, Jéscica, en esta construcción, matiza o añade otros elementos propios de este recorrido donde el acuerdo convergente se combina con relaciones de desacuerdo, manifiestas de modo indirecto, a través de la voz de desaprobación, proveniente del otro-docente.

En esta dimensión la rutina cobra un significado preciso para abordar con éxito la actividad escolar: *“si yo hubiese seguido la rutina que estoy siguiendo ahora, hubiese,*

⁵⁷ Este contrapunto de voces no refiere a un proceso multivocal e intertextual correspondiente a una interpretación posmoderna de la obra bajtiniana, sino a la construcción de puntos de vista producto de la alteridad discursiva en que se reconstruyen las prácticas sociales. Retomo las aproximaciones a la obra de Bajtín de los colegas brasileños (Geraldí, Fichtner; Benites 2006) para quienes el tratamiento de la alteridad en el discurso refiere a interacciones sociales.

en este momento estaría haciendo otras cosas y no estar acá.”(Gonzalo, E. Prda. San Martín) Así, Gonzalo se afianza en la identificación o construcción como estudiante que deberá atravesar una “rutina”, necesaria para avanzar en el recorrido escolar.

En síntesis, en esta dimensión de análisis, Mariano se construye en la coincidencia consigo mismo, no se identifican cambios. El “vocabulario”, categoría social identificatoria de la actividad escolar, refiere, en este recorrido, al aprendizaje de una “rutina” sobre el “hablar bien”. Por último, se destacó en esta dimensión la aparición de matices en tanto la relación de Jérica con el par y frente al docente la coloca bajo la mirada de este último, impidiéndole reconocerse totalmente en el nosotros inclusivo, predominante en este trayecto.

Cuando prevalece una construcción rutinaria de la actividad, se detecta también, una relación con el lenguaje poético. Es decir, la existencia de un interés por formas discursivas de construcción de lo real diferentes:

“la literatura me gusta, en realidad por las metáforas que utilizan los escritores... de las metáforas lo que me gusta es las maneras de encarar la realidad o cómo mostrar una frase o una por ejemplo, no sé qué decir... Me gusta utilizarlo y me gusta trabajar la mente ahí para... porque al no hacer nada, esto siento que me gusta” (Gonzalo, E. Prda. San Martín, mayo 2012)

La percepción de los contextos escolares como rutinarios y monótonos colabora en la identificación de “la frase”, “la metáfora” como condensadora de emotividad. Como vimos en la descripción de “un día escolar en las voces de los alumnos” (4.3.) y veremos en la “proyección de futuro” (4.7.) “la frase” opera como mecanismo de convergencia e identificación casi mimética en relación con un pensamiento. El recorte objetivado en una exterioridad, “la frase” o “la metáfora”, que aparecen delimitadas del *continuum* cotidiano, actúan como el proverbio o la cita, con componentes no dichos y por ende, convocan procesos vinculados con la imaginación. La coincidencia condensada con lo plasmado en la frase opera como aliciente para el pensamiento no compartido, no discursivo; permite concentrar en una instancia exterior las condensaciones del pensamiento, propias del diálogo interno (Vygotski *op.cit.*). De este modo, la frase, recortada del *continuum* actúa para Gonzalo como instancia de objetivación que le permite construirse con un carácter activo (“*las maneras de encarar la realidad*”), vinculado con experimentar la realidad por fuera de la rutina, característica de este recorrido.

4.6. Recuerdo escolar: el *quilombo* y el pensamiento como expectativa de acción extra o postescolar

Esta dimensión donde el joven relata un recuerdo se vincula con acciones compartidas con el otro-par. En este recorrido el recuerdo se vincula con la construcción del nosotros inclusivo en el cual se realizan acciones compartidas. Las huellas de socialización en su construcción lingüística (Hecht *op.cit.*) asumen la forma de otros concretos, nombrados y situados en una acción particular.

“como nos portábamos mal en primero... con Oscar, no sé si lo...con Oscar connnn los tres chicos que están acá en..., en el curso, ahora no están pero con ellos, no me voy a olvidar jamás... fue un desastre, tirábamos las mesas por la... por la... ventana...con unos tachos” (Mariano, E. Puca., Avellaneda, 2011)

El nosotros inclusivo es el sujeto protagonista de la experiencia. En la construcción del recuerdo de Mariano prevalece la realización de acciones en común con un otro-par.

Es relevante señalar que en este trayecto, en el caso de Mariano, es incluido en el nosotros, quien realiza la acción, mientras que en el caso de Jéssica el recuerdo también ofrece un matiz a la comprensión de este recorrido. En este caso, el recuerdo se vincula con el “quilombo” pero referido al movimiento de otro sobre otros, tales como el otro-docente o la preceptora.

“y capaz que en primer año... en primer año que era todos los días era una guerra, en el aula... era guerra de papelitos, de sillas, de mochila... fue la época que tiraron por la ventana una silla, sí había un quilombo, era todos los días así y pobres los profesores te digo... y estaba como, a la preceptora la hacían llorar” (Jéssica, E. Puca., Avellaneda, 2011)

De esta manera, Jéssica describe situaciones en las que no se ve afectada directamente por una acción del otro sobre sí, sino que sitúa a otros como los directamente afectados por “el quilombo”. Es decir, se sitúa como parte de algo que ocurría, de un estado de cosas. En el caso que sigue, el golpe es el recuerdo:

“me viene un recuerdo... pero fue mi primer año, había un muchacho que es amigo nuestro que ya no viene más, y estábamos... y viste que en el aula que vas subiendo por acá la escalera y hay como un espacio estábamos ahí, nos estábamos mirando, éramos primer año, y medio estábamos jugando me pegué la boca contra la... igual me vino ese recuerdo (Lía, E. Prda., Boedo, abril 2011)

El contexto compartido es “estábamos jugando” y no la acción del otro sobre Lía; de hecho dice: “me pegué la boca”. El recuerdo refiere a instancias de socialización. En contextos de monotonía, y dado el carácter rutinario de la práctica escolar, la

socialización y cualquier movimiento por fuera de este carácter son percibidos como bruscos.

Es preciso hacer notar el lugar protagónico que ocupa la actividad de pensar en relación con el recuerdo escolar de Mariano.

“pienso... si... pienso cualquier cosa, lo que voy a hacer a la tarde... o que... cualquier cosa pienso, (Mariano, E. Puca., Avellaneda, octubre 2011)

En este recorrido el pensamiento aparece vinculado al recuerdo de horas escolares en las que se piensa en acciones futuras extraescolares. El pensamiento aparece vinculado a una situación escolar relacionada con imaginar o anticipar acciones extraescolares. Como veremos más adelante, también se vincula con un compartir.

La intensidad del pensamiento durante la experiencia escolar es una constante temática de todos los recorridos. En este caso, el pensamiento es una experiencia ligada con la monotonía, referente a la anticipación de acciones producto de la quietud corporal en el transcurso de la jornada escolar.

El lugar del pensamiento en la práctica escolar, organizando la experiencia, es referido de modo similar por Gonzalo: *“pienso en muchas cosas... pienso en mi futuro lo que va a ser cuando termine mi tratamiento.”*⁵⁸ (Gonzalo, E. Prda., San Martín, mayo 2012)

La acción de pensar es reconocida en este recorrido estudiantil mayormente como instancia de anticipación de acciones, ya sea extraescolares (en el caso de Mariano), o postescolares (en el caso de Gonzalo). Esto, de algún modo, se vincula con la percepción de la experiencia como rutinaria, en tanto la anticipación de otra acción es lo que define la práctica escolar. Así, al describir su participación en el día a día de la actividad Mariano afirma: *“pienso cualquier cosa, lo que voy a hacer a la tarde”* (Mariano, E. Puca., Avellaneda, octubre 2011). En síntesis, aquello que define, en parte, la participación en la actividad escolar es su carácter de anticipación de una acción extraescolar.

⁵⁸Gonzalo estaba en tratamiento por una adicción a las drogas. De la entrevista pude deducir que las inasistencias escolares repercutían en el alta o no del tratamiento, es decir, su presencia física en la escuela tiene consecuencias en la administración farmacológica para el tratamiento de su adicción. Este vínculo entre diversas prácticas sobre el cuerpo de Gonzalo se relaciona con la generación de ideas, de un pensamiento o expectativa referido a un accionar imaginado futuro.

4.7. Proyecto / Futuro: la correspondencia entre la posición corporal escolar y el futuro laboral frente a la música

En esta dimensión hay una distancia marcada entre el proyecto ideal y el futuro real visualizado. Varios estudiantes, cuando se les preguntó respecto de su deseo más profundo, de su proyecto si no hubieran límites contestaron otorgando un lugar muy significativo a la expresión musical. Cuando Mariano fue consultado respecto de la posibilidad de imaginar con total libertad cuál sería su proyecto, aquello que si no hubieran límites podría realizar contestó: “*escuchar música fuerte*” (Mariano, E. Puca., Avellaneda, octubre 2011). Ahora bien, cuando es consultado respecto del futuro real, concreto, que avizora: “*y... algo de oficina quiero... algo de oficina, que esté sentado, con computadoras, o algo, algo que no sea medio pesado porque no*” (Mariano, E. Puca., Avellaneda). El pensamiento en la escuela ligado a la anticipación de acciones, así como la necesidad de una expresión vinculada con el sonido, las voces, “fuerte” permiten identificar la existencia de una emotividad condensada, no desplegada. Tanto la escuela como el trabajo son esferas de actividad ligadas con la regularidad de acciones y con una rutina, con un énfasis vinculado con la repetición de actos. La descripción del futuro se vincula con la visualización de una posición corporal (“*algo... que esté sentado*”) como expectativa de futuro. Esta descomposición de la acción en las posiciones corporales que la realizan permite también detectar la percepción de la rutina en el esquema de acción. Al profundizar en la respuesta “*escuchar música fuerte*”, Mariano expresó:

“que los profesores sean todos copados... no hacer nada, que te aprueben todo... no sé, muchos amigos, que llenen todos los bancos no es como acá... y eso, ser todos unidos así, cuando hacemos algo no sé, todos se callen, que nadie buchonee... yo creo que con eso basta” (Mariano, E. Puca., Avellaneda, octubre 2011)

En el futuro reaparece la búsqueda de un todos, que funcione como conjunto entero en el que todos converjan, característico de este recorrido escolar. En el fragmento de la entrevista a Mariano recién citada, el “yo” se afirma hacia el final. El dialogismo convergente, por lo que esta investigación permitió analizar, se vincula con la existencia de un “nosotros” que permite la aparición de un “yo” pero sin elaboraciones ulteriores respecto de esta afinidad, compartida con un otro. Cabe señalar aquí también, la relación establecida entre la música y la unión grupal escolar.

En ninguno de los itinerarios apareció en esta instancia respecto del futuro, la mención espontánea del otro-par. No obstante, como vimos, éste sí apareció en su forma

dialógica dominante ligada a la convergencia, a través del nosotros, que emergió cuando profundizamos en la pregunta por el proyecto deseado. Al igual que en el recuerdo, Mariano describe un futuro escolar a partir del nosotros inclusivo que realiza acciones vinculadas con una forma de estar en el aula. En el futuro ideal postescolar se vuelve a reiterar la presencia de este nosotros en una escena escolar deseada: *“que llenen todos los bancos no es como acá... y eso, ser todos unidos así, cuando hacemos algo no sé, todos se callen, que nadie buchonee”* (Mariano, E. Puca., Avellaneda, octubre 2011). En relación con estas reiteraciones, para describir su imagen acerca del futuro Mariano refiere a una posición corporal (*“algo... que **esté sentado**”*), en clara alusión a una actitud corporal deseada para la tarea laboral. Esta posición corporal, expresada aquí en relación con el futuro, se conecta con la descripción de un día habitual escolar (*“ya **estamos más acostumbrados a sentarnos**”*). Estas formas de construcción espacial y corporal refieren a una forma de acción compartida con el otro-par. La descripción de la misma posición corporal para referir al futuro y al pasado escolar se relaciona con la incorporación inteligible de aquello que Mariano reconoce como rutina. Esta rutina se torna luego expectativa postescolar referida al universo laboral.

En la experiencia de Lía y Jérica, la dimensión de futuro matiza este recorrido. En esta ocasión se reitera la distancia entre el futuro deseado y el concreto, pero en esta oportunidad reaparece la mirada del otro como determinante.

*“qué querría que pase... y... poder hacer lo que me gusta... lo que me gusta es cantar... y pero no sé, no sé cantar... me gusta cantar pero no sé cantar... y no porque canto yo me escucho **mal me dicen “cantás horrible”**... mis hermanos... **Mariano y todo, “callate que cantás mal”** me dice... escucho cualquier tipo de música me gusta escuchar... la letra... más que la música le busco más la letra... al sentido de la letra, si, o sea no sé es como que trato de buscar algunas... no sé, lo que siento en la letra... una canción que me cantaron... es linda la letra, o sea era lo que, era como lo que él sentía... por mi... la que dice dejame entrar a tu (...) no sé si la conoce la de Macano... dejame entrar a tu vida y a tu corazón... me cantaron eso, yo me morí”* (Jérica, E. Puca., Avellaneda, octubre 2011).

Cuando la práctica escolar es construida a través de voces referidas, del diálogo escolar y familiar, emerge el cuestionamiento del otro hacia sí misma (analizado en la dimensión 4.3.). Jérica usa voces directas en relación con un otro-familiar, que participa también del espacio escolar. Esta construcción manifiesta la relevancia del posicionamiento de este otro en torno a Jérica y su necesidad de aprobación. Es este énfasis en el “yo para el otro” en la construcción de su posicionamiento el que orientó la identificación de este matiz al interior del recorrido. Jérica se coloca sin voz frente a un

otro que la evalúa (*mal, me dicen “cantás horrible”... mis hermanos... Mariano y todo, “callate que cantás mal” me dice...*). Aún así, si atendemos a los enunciados de vanguardia (Bajtín *op.cit.*), esto es, comienzo y fin de la cita, podemos observar cómo el deseo se sostiene ante un otro, de carácter inespecífico, que le canta. Utilizo aquí esta estrategia de análisis de Bajtín que colabora con el logro del objetivo, vinculado con detectar el posicionamiento escolar de mayor relevancia, en este caso, para Jésica

“Una canción que me cantaron... es linda la letra, o sea era lo que, era como lo que él sentía... por mí... la que dice dejame entrar a tu (...) no sé si la conoce la de Macano... dejame entrar a tu vida y a tu corazón... me cantaron eso, yo me morí” (Jésica, E. Puca., Avellaneda, octubre 2011)

Este otro se expresa en voz directa pero a través de un género secundario, es decir, a través de una composición artística, una canción. El peso valorativo propio del universo genérico secundario es apropiado emotivamente por Jésica.

Jésica, al igual que otros estudiantes con los que tuve oportunidad de dialogar durante la investigación en charlas informales, así como al registrar sus intercambios comunicativos en la escuela, mencionan cómo “suben” letras a Facebook para expresar emociones. Nos hallamos frente a una relación simultánea con dos géneros discursivos secundarios, cuyos rasgos distintivos aclaré en la introducción y que aclaro en nota al pie⁵⁹: las redes sociales y las composiciones musicales, ambos tienen reglas de construcción explícita precisa. Como plantea Bajtín, los géneros primarios, es decir, los diálogos cotidianos que intercambiamos en la vida diaria tienen reglas legitimadas socialmente, no explícitas; mientras que los secundarios, en los que se incluyen las redes sociales tienen pautas explícitas de interacción. Esta doble “secundarización” de la emoción, al expresarse a través de canciones en el contexto cibernético, le otorga un carácter público así como la magnitud emocional de relación con otro, exponencialmente multiplicado de modo abstracto.⁶⁰ En dichas redes se coloca lo expresado verbalmente como objeto de observación pública. La desaprobación que

⁵⁹Los enunciados secundarios (elaboraciones literarias, estéticas, discurso jurídico, periodístico, político, científico) se distinguen de los primarios en que poseen formas explícitas de construcción. Por su parte, los primarios, los intercambios orales de todas las esferas de acción cotidiana humana son mucho más porosos y flexibles a los cambios y situaciones de la interacción comunicativa. En este sentido, las redes en Internet retoman esta “porosidad” del intercambio primario, propia de la oralidad cotidiana para volcarla en una verbalización escrituraria, propia del enunciado “secundario”.

⁶⁰Para una reflexión sobre cómo aspectos vinculados con esferas de la vida cotidiana, propios de la entrevista a “personalidades públicas” en medios gráficos y televisivos, se ha extendido en las redes sociales a la construcción individual de un *self* con similar énfasis público de construcción testimonial véase Heritage, J. (1985) "Analyzing new interviews: aspects of the production of talk for an overhearing audience", *Handbook of discourse analysis*, III ed. by Teun A. Van Dijk, New York, Academic Press, pp. 95-119.

experimenta Jérica frente a un otro perteneciente a contextos concretos de interacción, coexiste con espacios de construcción discursiva, propios de una forma emotiva que genera la posibilidad de compartir al interior de un nosotros inclusivo, imaginado.

En la dimensión del aprendizaje (4.5.), se detectó también el interés de Gonzalo por “las letras” y su significado metafórico, como modo de vincularse con la realidad cotidiana. La uniformidad de la relación dialógica de convergencia construida en el “nosotros” a través del cual se posiciona el estudiante en el recorrido escolar se sostiene en la igualdad de tonos y por la ausencia de un contrapunto polifónico. Es decir, se caracteriza por la ausencia de voces con las cuales Gonzalo, Mariano, Jérica o Lía interactúen al construir su participación en la actividad. De este modo, experimentan una falta de variación en su actividad escolar que los conduce al sostenimiento de esquemas de percepción vinculados con la monotonía. Veamos, por último, un fragmento de la entrevista a Jérica referido a su futuro concreto:

*“y yo... mi futuro, lo veo **trabajando... trabajando** en lo que... no sé, eehh en McDonald's, ahora... y no sé, **estudiando, estudiando** psicología... es como para **entender** a las personas... porque soy muy complicada y... capaz que... **no sé, no sé...** me gusta algo, al rato me gusta otra, **no sé, es así...** (Jérica, E. Puca, Avellaneda, 2011)*

Esta visualización del futuro se vincula con el carácter rutinario de la actividad escolar, con su carácter continuo e indiferenciado de las acciones, los días. El uso de una forma vinculada a la constancia de la acción como el gerundio para describir una acción futura, es decir, una acción que aún no ha sido llevada a cabo, es el producto de un recorrido organizado de modo predominante por relaciones de convergencia. Es posible afirmar, luego de esta sistematización, que el uso de las formas del gerundio, en las distintas dimensiones aquí analizadas es un indicador de la convergencia como modo de construir relación con el otro. La convergencia, como modalidad del diálogo, para construir la experiencia escolar, conduce a una apropiación de la experiencia que consiste en una correspondencia idéntica del sujeto con la acción que comparte con el otro-par. Un posicionamiento escolar construido sobre esta base dialógica de un nosotros inclusivo sin voces, conduce a que la presencia de una voz directa en su relato, desestabilice el posicionamiento construido. La articulación de esta tensión dialógica como modo dominante de elaborar la experiencia escolar afirma este tipo de vínculo con la práctica, un vínculo monocorde, sin voces, que se ve desestabilizado por la aparición de voces, provenientes, en este trayecto, por lo general, del otro-familiar, como es el caso de Jérica.

Una de las aproximaciones al eje o problematización teórica referida a la tensión sujeto – contexto que, considero, la antropología comparte con la perspectiva dialógica es analizar el lugar que tiene el otro como condición de posibilidad en la construcción del posicionamiento propio (Benhabib 2006); específicamente permite explicar cómo cada posicionamiento escolar es el fruto de un modo de apropiación del vínculo con los otros. En tal sentido, permite una elaboración analítica del “contexto” no como entorno ajeno a los horizontes de los estudiantes, ni como una descripción de las condiciones que los conducen o explicarían de modo exteriorizante sus prácticas. En tal sentido, el estudio de la interacción comunicativa permite ver formas de participación vinculados con una práctica concreta, que de otro modo, quedarían invisibilizados.

4.8. El fin de la experiencia escolar es empezar a trabajar

Finalizar la escuela significa en este recorrido buscar un trabajo, asumir “responsabilidades”. Estas afirmaciones o modo de asumir el fin de la escuela se relacionan con lo señalado por Hirsch en su trabajo, en tanto el futuro postescolar aparece como una exigencia, relacionada con nuevas responsabilidades. En este trayecto la esfera laboral aparece con fuerza, desplazando casi completamente la posibilidad de seguir estudios universitarios. En tal sentido, la escuela es revalorizada como el lugar de ese nosotros que comparte acciones. Cabe destacar cómo Mariano se construye deseando finalizar el colegio, asumiendo la convergencia con otro-par que compartía acciones que ya no serán compartidas. No obstante, prevalece el deseo de concluir los estudios. La relación de continuidad barrial, familiar con el otro lo aleja de un reconocimiento institucional:

“sin líos porque ya quiero terminar la escuela... no extrañas a la escuela... extrañas a los amigos, que tenías, como jodías, como... ¡ya lo quiero terminar!... terminar la escuela para mí significa salir y buscar un laburo, trabajar” (Mariano, E. Puca., Avellaneda, octubre 2011)

El rasgo de la monotonía está presente en todos los recorridos escolares que aquí estudiaremos, la evaluación también, pero se genera un orden de relevancia para estos rasgos en función de la construcción dialógica. Por ejemplo, en este caso, las relaciones predominantes de convergencia se vinculan con la jerarquización del mencionado rasgo de la monotonía. Es la relación con el otro, como construcción de un posicionamiento, el que permite identificar la forma de participar y la expectativa prevaleciente respecto del espacio escolar.

Esta complejización del recorrido estudiantil se advierte en el “fin de la experiencia escolar” a través de Jélica, donde ésta reconoce el alejamiento de una rutina y el temor a asumir una nueva. Dado el grado de problematicidad en relación con la mirada del otro en la construcción del posicionamiento de Jélica, asumir una “responsabilidad”, significa el advenimiento de nuevas rutinas, que no se siente preparada para asumir.

“y... significa que ya no me voy a levantar temprano (risas)... yo siento que no sé que de ahora en más ahora sí empieza la verdadera responsabilidad para mí... era como que no, yo me sentía chica estando en la escuela secundaria como que no tenía mucha responsabilidad, es ir al colegio nada más y estudiar... pero ahora como que termino la secundaria y empiezo a una etapa de que tengo que trabajar, que tengo que estudiar en la universidad que no sé qué voy a estudiar todavía, y eso me complica mucho a mí, por mí no lo terminaría... y es que no sé que, no sé lo que voy a estudiar, no sé en qué voy a trabajar, aparte no soy muy buena trabajando, creo que trabajando... soy un poco... no sé... vaga, lenta...”
(Jélica, E. Puca., Avellaneda, octubre 2011)

En el registro de Jélica este nosotros inclusivo laxo, en relación con una continuidad barrial y familiar no le permite, colocada y forjada como un objeto sin voz ante la mirada y voz directa ajena, asir un posicionamiento propio. Por esto, crece su incertidumbre. Si nos valemos nuevamente del recurso analítico utilizado por Bajtín referido a los enunciados de vanguardia para conocer el posicionamiento predominante en el registro, veremos que la esfera laboral prevalece, en correlato con el “*significa que ya no me voy a levantar temprano*”, ligado a la aparición de nuevas rutinas.

Por su parte, estos enunciados de vanguardia, es decir, comienzo y fin del enunciado, en la apertura de la última cita de la entrevista a Jélica: “*y... significa que ya no me voy a levantar temprano (risas)...*” y su cierre: “*...creo que trabajando... soy un poco... no sé... vaga, lenta...*” permiten distinguir cómo el gerundio se traslada a la actividad laboral, donde encuentran las “verdaderas responsabilidades”. Ante el carácter rutinario que experimenta en la práctica escolar, concluye, al igual que en el inicio del enunciado, una idea vinculada al cansancio, la lentitud, el sueño.

4. 9. “Yo para mí” / “yo para otro”/ “otro-para mí”

Este apartado forma parte del cierre del análisis correspondiente a este recorrido estudiantil. El mismo se construyó a través del material empírico obtenido en la instancia final de las entrevistas en que profundicé respecto del posicionamiento singular de cada estudiante. A través de las preguntas “¿Quién soy?” “¿Cómo imagino me ven los otros?” “¿Quiénes han dejado una huella en mi mirada, en mi forma de ser?”

busco fundamentar el análisis a través de la identificación, con estas preguntas, del grado de verosimilitud y significatividad que tiene el itinerario escolar para el entrevistado. Se establece aquí una relación comparativa que permite detectar si las construcciones de esta última dimensión, referidos a aspectos que exceden el espacio escolar se relacionan con las formas de construcción que utilizaron los estudiantes al construir el recorrido escolar.

Al preguntarle a Mariano cómo se define o qué diría si tuviera que contestar ¿quién soy?, este definió su “yo para mí” estrechamente en vínculo con la actividad escolar: “él... él que divierte en la clase, porque soy el único que hace reír a todos... el bufón” (Mariano, E. Puca., Avellaneda). Tal construcción se relaciona con la instancia de socialización referida al “quilombo” que apareció en la posición construida en el recuerdo (4.6.). A su vez, la posibilidad de diferenciar en etapas, en el caso de Jéssica obedeció también a aspectos de socialización.

Mariano se reconoce como “bufón” frente al “todos” convergente del nosotros identificado en el recorrido, como regularidad que organiza los posicionamientos escolares. Aquí vemos, como el “yo para mí” se define exclusivamente por la mirada de un “todos” situado en la escuela: “la clase”. El “bufón” que divierte y anima se coloca bajo la mirada de este “todos”, es allí donde se define. La expresión de su yo en segunda persona “él”, es coincidente con la construcción del alumno en segunda persona que predomina en la escuela cuando se dirigen a los alumnos.

Como vimos, en el caso de Jéssica, el recorrido asume un matiz en su organización en tanto esta mirada del otro se acentúa, pero de modo problemático:

*“soy una persona muy complicada, pero... o sea soy divertida, pero... no estoy mucho tiempo así triste, **no, no me van a ver triste**, soy como más alegre... si estoy triste estoy o sea, yo sola... si, no me gusta que me vean así... porqueee es como que, me ven como no sé, sufrida, **no me gusta que me vean así...** me gusta que me vean divertida, sonriente y todo eso... no soy de enojarme mucho... pero cuando me sacan me saca” (Jéssica, E. Puca., Avellaneda, octubre 2011)*

Jéssica se posiciona como un objeto que cobra forma reconocible desde la mirada ajena. A través de una relación de negación señala cómo no quiere ser vista. La relación predominante de convergencia se combina con relaciones de negación. Estas últimas se vinculan con una forma de extraer fuerzas valorativas para afirmarse en el reconocimiento de un nosotros escolar que “jode”, “divertido”, que hace “quilombo”.

Reaparece la regularidad del recorrido vinculado al deseo de reconocerse como divertida, en la que confirma, converge con el “todos”, el “nosotros”.

La respuesta de Gonzalo vinculada con el “yo para mí” destaca matices de este recorrido en tanto manifiesta la construcción de un sujeto que tantea hasta que finalmente expresa: “*soy una persona que piensa mucho*” (Gonzalo, E. Prda., San Martín, 2012). Esta dificultad para definir o describir su “yo”, para objetivar una mirada respecto de sí se vincula con elevados niveles de diálogos internos, condensados en “*piensa mucho*”, que le impiden una plasmación directa. Recordemos que el pensamiento en este recorrido está ligado a pensar qué se hará fuera de la escuela, mientras se permanece sentado, quieto, en el aula.⁶¹

El desacuerdo con el nosotros inclusivo sólo aparece expresado en el caso de Jérica, como vimos, en la voz del docente. La voz directa del docente y la voz directa del otro-familiar, así como instancias de diálogo interno, matizan o complejizan este recorrido. Estas voces quiebran la seguridad del nosotros. Dichas afirmaciones no deben conducir a la creencia o postulado general de que la presencia de voces directas (Bajtín 2005, Medvedev 1994, Voloshinov 1992) tenga un aspecto positivo per sé y que la ausencia de las mismas en el nosotros sea algo negativo en la construcción del estudiante en la actividad escolar. Es el conjunto de relaciones que organiza el diálogo con otros lo que posibilita un posicionamiento y expectativa respecto de la actividad escolar u otro. En este caso, la predominancia de la convergencia con el otro, indiferenciada en el nosotros, colabora en la construcción de una expectativa y forma de participar en la vida escolar vinculada con cierta rutina.

En la instancia del “yo para el otro” apunté a observar el modo en que el joven estudiante imagina es visto por “los otros”. La pregunta se hace de modo inespecífico, sin encuadrar a este otro previamente en ninguna actividad. El objetivo era que el entrevistado mencionara aquel otro significativo para él y atender a la aparición o no del contexto escolar. Esto me permitió observar cómo el otro-par en este recorrido, si bien es reconocido por su pertenencia a la actividad o espacio barrial, familiar, se acentúa en su carácter de otro escolar. Estas observaciones permiten establecer que, de aquel *continuum* o superposición de contextos que, como señalé en los comienzos del análisis, organiza la identificación del otro, prevalece, hacia el final de la narración aquella

⁶¹La quietud corporal no sólo fue explicitada en las entrevistas sino que fue uno de los puntos que profundicé en las mismas al observar el grado de ensimismamiento de algunos estudiantes durante horas en el banco escolar.

identificada como escolar: *“La verdad que no me puse a pensar... no sé, que soy copado, que soy divertido”* (Mariano, E. Puca., Avellaneda, octubre 2011).

Estas cualidades, *“copado”*, *“divertido”* (del “yo para otro”) en el posicionamiento construido por Mariano se relacionan con *“el bufón”* (de su “yo para mí”). Pero en esta ocasión el otro que le reconoce estas cualidades no está situado en una actividad, como sí ocurrió anteriormente. Ello podría vincularse con que el otro-par se haya presupuesto. Mariano, en esta ocasión, no precisa enunciarlo explícitamente para construirse, puesto que lo constituye en las cualidades que identifica en cómo es visto por los otros (*“divertido”*). Por eso considero que, finalmente, prevalece el otro como par, escolar.

Como se advirtió, a la hora de participar en la actividad escolar, el otro-familiar cobra relevancia en la construcción de Lía, así como también de Jélica:

*“me parece que me ven como yo me veo... **mis amigos, mis papás**, (no se entiende) también, digo por (no se entiende) hay veces que uno no lo puede tomar como malo porque algunos aspectos como que no quería que sepan que soy insegura, pero por otra parte es bueno porque te ayudan, te incentivan en las cosas.”* (Lía, E. Prda., Boedo, 2011)

Destaco la coincidencia entre el “yo para el otro” (*“me ven”*) y el “yo para mí” (*“como yo me veo”*), que en este caso se vincula con relaciones de convergencia, y específicamente en el caso de Lía, con la búsqueda de aceptación, que hemos observado también a lo largo del caso de Jélica. Observemos también la inexistencia de voces directas, identificadas en el recorrido.

En el caso de Jélica predomina el énfasis en la mirada ajena, del “yo para el otro”: *“y, por lo que me dijeron, me dicen que me ven como una persona buena... buena o sea no soy de pelearme mucho así, es como que no, no... por ejemplo el otro día, dijeron que yo era la más buena porque me reía de todo, hablaba con ellos... con los chicos”* (Jélica, E. Puca., Avellaneda, octubre 2011)

El otro bajo el cual Jélica se construye es el otro-par, presupuesto en el “ellos”, que es explicitado luego de la profundización en la entrevista. El deseo de otorgar autoridad a la afirmación de las cualidades mencionadas (*“buena”*) se advierte en la cita indirecta: *“me dijeron”*, *“el otro día dijeron”*. Estos recursos dialógicos de vínculo con la palabra ajena la refrendan y le reconocen un lugar en relación directa con el posicionamiento de Jélica.⁶² El reconocimiento del otro, contextualiza una mirada

⁶² Para un estudio de las variaciones de la relación con la voz ajena, véase el heurístico e interesante texto de Bajtín (1929) *El discurso de Dostoievski: ensayo de estilística* en Volek, Emil (1995) *Antología del formalismo ruso y el Grupo de Bajtín. Semiótica del discurso y posformalismo bajtiniano*. Madrid, Fundamentos, pp:239-247. Para un desarrollo exhaustivo de estos aspectos, véase la obra de Bajtín

situada, a través de la cual Jéssica precisa verse confirmada, convergente con las palabras del otro-par.

El “otro-para mí” es identificado a través del acuerdo de pensamiento, acción y palabra. Es así que Mariano al referir al otro relevante para él señala:

“que **piensen igual que yo de esto o aquello**, si, tres personas pero ya no están más... eran mis compañeros... porque **pensábamos totalmente igual... hablábamos cualquier cosa**, música, fútbol, nos portábamos mal los dos... en el barrio algunas veces los veo y algunas veces los visito, uno vive en Congreso y el otro vive en Sarandí” (Mariano, E. Puca., Avellaneda, octubre 2011)

La convergencia dialógica con el otro-par, configuradora de las huellas de socialización escolar, como he advertido en el análisis del material, se relaciona con la coincidencia. El análisis de este punto permitió advertir el lugar de las relaciones de convergencia en el *corpus* analizado. El estudio de dichas relaciones resultó útil para ver elementos de este recorrido, objetivo de este capítulo, ligado con el aprendizaje de una rutina como expectativa escolar.

En tal sentido, en esta instancia del “otro-para mí” se acentúa la relevancia asignada a la actividad del pensamiento: “que **piensen igual que yo de esto o aquello**, si, tres personas pero ya no están más... eran mis compañeros... porque **pensábamos totalmente igual... hablábamos cualquier cosa**”. El pensamiento sigue manteniendo, al ser explicitado como actividad, su carácter condensado en tanto no se especifica temáticamente en qué consiste la “igualdad” de pensamiento. El compartir no pone el peso o énfasis en los objetos del pensamiento sino en la actitud hacia la realidad. La relación de convergencia estaría sustentada en una relación con el otro-par aunada a un compartir que no se desarrolla temáticamente. En esta ocasión, sin embargo, el pensamiento no se vincula con la anticipación de acciones, como veíamos en la descripción de un día escolar, sino con la realización de acciones y su cualidad (Luria *op.cit.*): “nos portábamos mal”. La construcción que Mariano sostiene acerca de la igualdad de pensamiento presupone una masa de significados compartida. Al respecto, es posible referir aquí el aporte de Iakubinski, autor retomado por Bajtín y Vygotski⁶³, quien señalaba en su texto *Sobre el discurso dialógico* ([1923] en Volek 1995), que

especializada en las variaciones del dialogismo en la obra de Dostoievski, (2005) *Problemas de la poética de Dostoievski*. México, Fondo de Cultura Económica.

⁶³Con respecto a la mención de Iakubinski por Bajtín (1998) *La construcción de la enunciación*, Buenos Aires, Editorial Almagesto, notas 3 y 4 p.77; en referencia a la mención de Iakubinski por Vygotski éste cita al autor en forma directa dentro de su propio texto; véase la obra del antropólogo Werstch, James (1995) *Vygotski y la formación social de la mente*, Barcelona, Editorial Paidós, pp. 101-103.

mientras mayor es la masa de significados compartida por los hablantes en el diálogo cotidiano, menor es la cantidad de verbalización y el esfuerzo experimentado al comunicarse. Estas observaciones analíticas son pertinentes para comprender, no sólo la disminución de esfuerzo experimentado por los estudiantes en condiciones dialógicas signadas por el compartir, sino también la inexistencia de verbalización al respecto.

Sobre la base de estas preguntas de profundización final es posible afirmar que de ese *continuum* donde el otro es reconocido de modo simultáneo como barrial, familiar y escolar, señalado en los inicios del análisis, prevalece un reconocimiento en tanto otro-par, del contexto escolar. La generalización como “compañeros” del otro significativo para Mariano así como situar las acciones compartidas en un tiempo pasado, para luego señalar que continúa viéndolos en sus barrios refiere a un tiempo escolar, a la relevancia de un reconocimiento de los mismos en tanto pares. Prevalece por lo tanto el reconocimiento de este otro por su pertenencia a la actividad educativa.

En cuanto a la identificación de un “otro-para mí”, de carácter significativo, Jésica se construye con el otro-par pero también con el otro-familiar⁶⁴.

“mis papás, yo veo muchas, muchísimas cosas tanto malas como buenas, muchas generalmente más malas (no se entiende) tipo siento cosas que como que se que las canalizo así porque ellos las canalizan así... no sé, ya, mmm, a ver pienso... porque no es que (no se entiende) mi papá salió hoy y ya había salido, “uy, debe estar re cansado” (no se entiende), y yo después digo: “uy debe estar re cansado”, lo siento así porque ellos lo piensan así, y... bueno hay un montón de cosas que piensan como yo, y yo las pienso así porque ellos las piensan así, después, un chico del curso, que es amigo mío... como que yo tengo un problema y recurrir a él y confiar en lo que él me diga... como que la ayuda en la que confío, si lo dice Lautaro está bien... /yo: ¿Y por que confiás tanto en su mirada, te parece a vos?/ no, no, no tengo idea porque, es una cosa que a mí me molesta... creo que es porque como lo conozco hace mucho, como que desde que tengo tres años” (Lía, E. Prda., Boedo, abril 2011)

Jésica y Lía, nuevamente matizan el posicionamiento predominante en este recorrido porque construyen una distancia con otro, a través del uso de voces directas. En el caso citado un otro-familiar expresa su visión para luego, Lía, también expresar en voz directa su sentir respecto de esta voz familiar. El uso de las voces permite identificar una distancia. No obstante, la voz de Lía aparece como un “yo *después*

⁶⁴Esta aproximación se diferencia de la planteada por Arfuch con la noción de espacio biográfico, en tanto aquí se parte de una sistematización de regularidades dialógicas en una actividad social como la escolar. No es un análisis biográfico. Con la noción de recorrido se intenta mostrar el posicionamiento de una subjetividad que se configura en términos de regularidades dialógicas a partir de la sistematización de relaciones entre posiciones de sujeto en los enunciados. Mientras que la noción de “espacio biográfico” privilegia un nivel intertextual que excede el nivel contextual que aquí se plantea.

digo”, que se transforma en un sentir frente al pensamiento del otro-familiar: “*lo siento así porque ellos lo piensan así*”.

Lía se construye en la molestia que experimenta al asumir que el decir de otro, más allá de lo que diga en sí, es correcto, por el mero hecho de provenir de este otro (“*si lo dice Lautaro está bien*”). En un recorrido donde prevalecen las relaciones convergentes con el otro, Lía encuentra dificultades para asir su propia posición por fuera del decir ajeno. Se evidencia aquí también una problematización del vínculo con el otro-par (Lautaro, compañero de cursada). Sostenemos que, la molestia experimentada por Lía está relacionada con el sostenimiento de relaciones convergentes hacia el otro-par y el otro-familiar de modo simultáneo en su vínculo con la actividad escolar. Hay en estos registros un diálogo interno que expresa un desacuerdo o exigencia en relación consigo misma. Este desacuerdo se vincula, como se señaló, con la existencia de relaciones de convergencia con otros pertenecientes a dos esferas diferentes, la familiar y la escolar. Es decir, el acuerdo simultáneo con otros que pertenecen a distintas actividades (y que por lo tanto tienen posicionamientos diferentes) conducen a una problematización en tanto Lía no puede corresponderse estrictamente con ambas voces a la vez. En el vínculo con el otro-par esta problematización se relaciona con las relaciones de convergencia predominantes, en tanto impiden o hacen vivir de modo problemático el desacuerdo con un otro. Aquí vemos cómo la construcción del posicionamiento resulta de la tensión entre voces y sus modos de dialogar entre sí al narrar la experiencia escolar.

Veamos como Jérica construye también su posición a través de relaciones convergentes, que aparecen nuevamente:

“y para mí, mi mamá, porque era como que yo trataba de copiar su forma de ser así como era, como es, digo... así como tranquila, trabajadora, que se esfuerza por todo, que lucha, lucha mucho... por nosotros, ella se mata trabajando para darnos las cosas, o sea ella prefiere estar hecha bolsa, y comprarnos las cosas que queremos nosotros, así, ella trabaja muchísimo por nosotros, ella y... no tengo muchas personas que marcaron, mi hermano mayor... es como que, él como que me puso... una raya... como que me marcó por donde tengo que pasar y todo eso (...) no ser una chica muy así como las de ahora... medias cómo te podría decir... mucho como que les gustan todos y están con todos... es algo que no quiero porque mis hermanos, mi hermano siempre me lo remarcó como que no, eso está mal, mi mamá también... y yo ya pienso que si me formaron así yo ya pienso así también... yo estoy de acuerdo... es como que no soy así yo tampoco... no es que me gustan todos los chicos... toodos...yo vi un par, por ejemplo mi prima, mi primita que le gustan todos, apenas ve un chico: “ay mirá, que lindo es!”, yo siento que capaz que podes pensar que es lindo... pero que te guste ya es muy diferente, viste como

que yo soy más detallista... a mí me gusta como que uno, uno y uno así.”
(Jésica, E. Puca., Avellaneda, 2011)

La relación de convergencia, aporta al eje de recorridos en tanto, en el caso específico de este capítulo, permite ver cómo se construyen distintos posicionamientos en el espacio escolar. Es útil para ver elementos de este recorrido vinculados con la rutina, la monotonía, la inexistencia de cambios, así como la identificación con un nosotros. Por ejemplo, en el caso de Jésica la relación de convergencia, de acuerdo con el pensamiento y modo de actuar del otro no se problematiza porque no hay otro perteneciente a diversas esferas, como en el caso de Lía recién referido, sino que se ciñe a la esfera familiar de modo exclusivo. Por esta razón encontramos:

*“yo ya pienso así también... yo estoy de acuerdo... es como que no soy así yo tampoco... no es que me gustan todos los chicos... toodos...yo vi un par, por ejemplo mi prima, **mi primita** que le gustan todos, **apenas ve un chico: “ay mirá, que lindo es!”**, yo siento que capaz que puedes pensar que es lindo... pero que te guste ya es muy diferente, viste como que yo soy más detallista... a mí me gusta como que uno, uno y uno así.”* (Jésica, E. Puca., Avellaneda, octubre 2011)

En la afirmación “yo estoy de acuerdo” y en la explicitación de una forma de ser, se realiza un grado de apropiación inexistente en el posicionamiento de Lía. La cita directa de Jésica respecto de un otro-familiar (todos los otros que menciona pertenecen a la misma actividad: la familiar) etariamente cercano (“la prima”) le permite diferenciarse y afirmarse en la posición valorativa: “yo no soy así”. Esta diferenciación puede lograrla a través de este otro-familiar menor, sin referir al otro-par, pero etariamente cercano, ya que, no es posible construir un posicionamiento que afirme una diferencia en relación con otro, si se sitúa en el contexto escolar, donde predominan, relaciones convergentes. En relación con la madre hay una relación de admiración identificada en la descripción de acciones que otorgan otra fuerza valorativa al posicionamiento escolar de Jésica.

El recorrido, como vemos, se matiza con el relato de Jésica, cuando ésta se construye situada frente a un otro-familiar con voz directa, que es descrito con cualidades y acciones precisas. La tensión dialógica predominante en este trayecto, que articula la relación comunicativa con los otros es la convergencia, es a través de esta relación que se apropian de la actividad escolar, donde las acciones compartidas se construyen en un “nosotros”. Dichas acciones establecen su carácter durativo en los

usos del gerundio. Así, se construye una acción sin referencia temporal concreta para situarse en la actividad.

4.10. Síntesis y conclusiones particulares.

Las relaciones dialógicas de convergencia que entablan los estudiantes con el otro en la narración de su experiencia escolar permiten advertir en cada capítulo huellas de la interacción comunicativa escolar a partir de las cuales se construyen distintos posicionamientos en el espacio escolar. Estos posicionamientos, articulados sobre la base de un modo de dialogar con el espacio escolar, delimitan expectativas. Así, Mariano, Jérica, Gonzalo, Lía, van configurando una expectativa sobre lo escolar en que ésta es interpretada como aprender un comportamiento rutinario y un vocabulario “correcto”.

En el caso que aquí analicé la convergencia dialógica sirvió para ver elementos de este recorrido, caracterizado por su carácter rutinario. Dicha rutina se construye dialógicamente a través de un nosotros, de relaciones convergentes con el otro-par, donde por ejemplo Mariano carece de diálogo interno consigo mismo. No hay voces directas en su relación con el otro-par.

La relación de convergencia como modo de dialogar predominante con el “otro-par” conduce a diversos grados de generalización. De este modo, el otro-par es mencionado de modo concreto, se lo describe con nombres, situado en experiencias y también es generalizado como un conjunto: “todos”. Su característica más preponderante en la construcción dialógica estudiada es que si bien comparte acciones con Mariano, Jérica y Lía, no posee voz directa, durante el desarrollo de estas acciones. Por su parte, el “otro-docente” es generalizado en su rol, no posee mención concreta o situada. El “otro-familiar” posee mención concreta, se lo sitúa en el espacio escolar y tiene voz.

La prevalencia de un nosotros para narrar las acciones, la ausencia de voces, así como la correspondencia a lo largo de todas las posiciones de sujeto que se despliegan en el itinerario con el mundo escolar descrito, permitió identificar este recorrido. La correspondencia de Mariano o la intención de Jérica por pertenecer al nosotros del mundo escolar se basan en relaciones de convergencia como forma de compartir acciones.

Este recorrido construido a partir de relaciones de convergencia se caracteriza entonces por la configuración de un nosotros, por la no aparición de voces directas, elemento que colabora en la construcción de la actividad escolar en tanto “rutina”.

Identifiqué también la presencia de matices en la construcción de Jéscica vinculados con la necesidad de ser aceptada y de reconocerse en el nosotros. Este matiz se desarrolla también con el itinerario de Lía, que se define por un cuestionamiento manifiesto en la aparición del diálogo interno, no sólo en relación con un otro sino en relación con el accionar propio. Como pudimos observar, esta imposibilidad de pertenecer al nosotros se relaciona con un posicionamiento escolar construido a partir de la combinación de un diálogo referido al universo escolar con la voz directa del otro-familiar. Tal imposibilidad de pertenencia al nosotros escolar se vio obstaculizada también por la variación en el lugar que ocupa el otro-docente, que pasa a tener voz directa en el relato de Jéscica. En este caso, tanto el otro-par como el otro-docente, poseen voz directa en diálogo con Jéscica que permanece sin voz. Así, la aparición del diálogo interno en el caso de Jéscica, o la aparición de voces directas no le permiten elaborar la experiencia exclusivamente a través del nosotros inclusivo, en el cual busca reconocerse.

De este modo, la interacción comunicativa entre diálogos y diálogos internos que organiza el posicionamiento y la participación de los estudiantes a lo largo del recorrido en su vínculo con otros, sostiene una concepción del aprendizaje escolar entendido como rutina, con una expectativa sobre lo escolar vinculada con poder plasmar dicha rutina en la esfera laboral. Como vimos, la construcción de este posicionamiento se realiza a través de un nosotros con el cual se coincide plenamente en la acción cotidiana y con la inexistencia de voces al interior del nosotros. Considero que esta configuración se relaciona con la prevalencia de la monotonía como rasgo del recorrido escolar. La superposición en el reconocimiento del otro-par a su vez como otro-familiar, dificulta también la diferenciación de la actividad en términos temporales y espaciales, aspecto que colabora en la percepción monótona de plena identidad entre los días. En este recorrido estudiantil no hay giros nodales identificados por Mariano, tampoco días visualizados como atípicos por Mariano, Jéscica, o Gonzalo, sino más bien un *continuum* temporal que impide otorgar otra percepción o expectativa sobre la actividad escolar, por fuera de la rutina. Puesto que, a partir de la lectura de un recorrido no es posible establecer aún un punto de comparación en torno al cual advertir la diversidad de rasgos de la experiencia escolar, invito al lector al análisis del próximo recorrido. Si este capítulo fue dedicado a analizar cómo se construye dialógicamente una experiencia escolar en la que prevalece la monotonía y la rutina, en el siguiente capítulo analizo la configuración dialógica de un recorrido que reconoce a la experiencia escolar como punto de inflexión que permite tomar decisiones vitales. Se trata de estudiantes que en

su paso por la escuela media se construyen como “diferentes”. ¿Cómo se dialoga con el otro y con uno mismo en un recorrido escolar donde la expectativa que delimita la actividad y los modos de participar en ella conducen a saber lo que se quiere y construirse como diferente? A ello me dedico en el próximo capítulo.

CAPITULO 5 Recorrido escolar del “cambio”.

En este capítulo analizo la configuración dialógica del segundo recorrido identificado en el *corpus*, para conocer sus rasgos así como las expectativas que lo organizan. Este recorrido se caracteriza por concebir a la experiencia escolar como un punto de inflexión vital. Dicha experiencia se lleva a cabo a través de un proceso de identificación y oposición, en términos individuales y grupales, con el otro-par. El futuro pos escolar, la planificación de acciones a largo plazo extraescolares, motivadas por la escuela, referidas tanto a proyectos académicos como vitales es una de las expectativas que caracterizan este trayecto en el que los estudiantes identifican cambios en su proceso de aprendizaje relacionados con advertir y saber lo que quieren para su futuro. En este caso, tanto la evaluación como la socialización entre pares son indicadores para el estudiante, de avances y retrocesos en su experiencia escolar. Con socialización como indicador refiero a cómo en la narración de la experiencia, los estudiantes que construyen este recorrido recurren a prácticas de interacción con pares para considerar cambios, avances y retrocesos en su vida escolar. En tal sentido, la identificación de rasgos que caracterizan este recorrido, delimitando expectativas, aporta al objetivo general de la tesis en tanto posibilitará la comparación con el recorrido analizado anteriormente.

El capítulo se organiza de igual modo que el anterior. Para realizar este análisis utilizaré también entrevistas y material documental que me permitan dar cuenta de estos itinerarios. El recorrido está configurado por voces pertenecientes a las entrevistas realizadas a Manuel en una escuela pública de Parque Avellaneda, de Serena en una escuela privada de Boedo, como así también a fragmentos de la entrevista a Julieta en la escuela pública de Avellaneda y de Evelyn en la escuela privada de San Martín. La presencia de las últimas dos entrevistadas se debe a la identificación de relaciones de confianza con el objeto de estudio y con el otro-familiar, aportando a la construcción de este recorrido estudiantil donde las relaciones de oposición se combinan con las de confianza. Todos se hallaban cursando su último año lectivo en la escuela secundaria. El objetivo es también dar cuenta de cómo las propuestas de estos ámbitos escolares fueron apropiadas por ellos posibilitando la construcción de una expectativa específica sobre la actividad y su conexión con el futuro postescolar.

El itinerario de Manuel, al igual que el de Serena, se llevó a cabo en dos escuelas. Es decir, es una experiencia escolar fragmentada. En el caso de Manuel venía de una

escuela de Bellas Artes, también pública y se incorporó a la escuela de Parque Avellaneda que formó parte del trabajo de campo en cuarto año. Lo mismo ocurrió con Serena, quien cursó hasta tercer año en el Nacional Buenos Aires, un ámbito escolar en que lo público se revaloriza como lugar de prestigio. Ambos estudiantes narran los cambios de institución como el fruto de una decisión personal, vinculado con una búsqueda. Hay que considerar también, que si bien entrevisté a Serena en una escuela privada de Boedo, esta escuela tiene una propuesta que busca asemejarse a una propuesta pública, con un nivel académico cercano al del CBC. Estas afirmaciones provienen de una entrevista que realicé al director de la institución y que referí al presentar el *corpus*. En cuanto al contexto escolar de Manuel, que formó parte de la indagación, se trata de una escuela en Parque Avellaneda que posee una orientación única en el país. Es una escuela nueva, tiene cinco años desde su fundación, que fue el fruto de la gestión no sólo del Gobierno de la Ciudad sino fundamentalmente de los vecinos y militantes del barrio, uno de ellos el Director de la escuela. Es de observar que Romina, quien forma parte del tercer recorrido analizado en este trabajo, también tiene una experiencia escolar fragmentada pero, a diferencia de Manuel y Serena, su escuela anterior era católica, de gestión privada. Estos datos serán retomados en las conclusiones, en la medida en que pueden aportar datos orientadores para futuros estudios referidos a tendencias en cuanto a los posicionamientos escolares.

La experiencia de Manuel dentro de su contexto, al igual que la de Serena, se corresponde con una expectativa ligada con una búsqueda de pertenencia, de identidad en términos de saber lo que se quiere. En este sentido, ambos reconocen cambios y aprendizajes referidos a su experiencia escolar. En este recorrido, a diferencia de los otros recorridos aquí analizados, se intensifican las categorías de “quilombo”, “vocabulario” y “pensar”, que reaparecen una y otra vez en las dimensiones de análisis. De estas tres categorías que mencioné, en cada capítulo el lector podrá entrever su aparición diferenciada, así como constante, en cada recorrido. Si bien en las conclusiones realizaré una comparación, haciendo hincapié más en las diferencias que aparecieron a lo largo del análisis, en cada capítulo me aboco, al referir a cada recorrido, a las regularidades que lo caracterizan. Es así como, el “vocabulario” constituye en este caso un elemento de diferenciación con el otro-par en cuanto a los intereses que señala y las temáticas que posibilita compartir y discutir. En relación con el “pensar” Manuel utiliza relaciones de confianza con el otro-par, para construirse como diferente, en tanto entiende, al referir al “pensar”, la posibilidad de analizar distintos puntos de vista acerca

de un mismo hecho con otro-par, con quien comparte la acción de “pensar”. En relación con el “vocabulario”, constituye un elemento de diferenciación en el contexto escolar, y extraescolar también (plazas, viajes en subte), en tanto sus usos son reconocidos por Manuel y Serena como indicadores de actitudes frente al otro, de un posicionamiento denotador de gustos e intereses. En relación con la categoría de “quilombo” Manuel se sitúa en el centro de la acción y, a diferencia del recorrido de la “rutina”, se sitúa no a través de un nosotros sino en términos individuales, como protagonista del “quilombo”.

Referiré también aquí, pero en menor grado, fragmentos de entrevista que corresponden al itinerario escolar de Julieta, de la escuela pública de Avellaneda, mencionada en el capítulo anterior y de Evelyn, de la escuela privada de San Martín, descripta también en ese capítulo. Retomaré parte de sus itinerarios biográficos en la medida en que comparten modos de relacionarse con el otro escolar en la construcción de su posicionamiento escolar, así como también por su construcción o posicionamiento como “diferentes”. Ambas transitaron la escuela de modo completo en los contextos que formaron parte del trabajo de campo. En el caso de Julieta, comparte con Serena, el haber sido abanderada, en ambas disminuye la relación de oposición y confianza con el otro-par, predominante en Manuel, para desplazarse hacia la aparición de relaciones de confianza en relación con el objeto de estudio, dadas por su interés en seguir estudiando en el nivel universitario. En el caso de Evelyn, las relaciones de confianza hacia el otro-familiar tienen una incidencia en la construcción de un posicionamiento diferencial y por eso también trabajaré con registros de su entrevista. En tal sentido, las experiencias de Julieta y Evelyn, matizan este recorrido, al analizar la construcción de distintos posicionamientos que conducen a un similar recorrido identificado como diferencial.

La particularidad de este recorrido, relacionado con un posicionamiento escolar que considera la experiencia educativa como punto de inflexión, es construida por los entrevistados a partir de una combinación de diálogos con el otro a través de la oposición y la confianza hacia el otro-par y familiar. El análisis permitió identificar que prevalece la relación dialógica de oposición de carácter abstracto. Esta relación, identificada como dominante, generaliza al otro-par como “gente de mi edad”, “la gente hoy en día”, “la sociedad”. Asume una forma de reconocimiento del otro que excede el espacio escolar pero ancla en él. La oposición dominante se combina con relaciones dialógicas de oposición concretas en términos intergrupales al interior del espacio escolar y también con relaciones de confianza concretas con un otro-par situado. Es de destacar que en este recorrido cobran relevancia las relaciones de amistad y amorosas.

Los elementos de la polifonía que aquí retomaré me sirven para analizar rasgos de este recorrido en el que mediante un proceso de oposición e identificación con algunos pares la apropiación de la actividad escolar conduce a que tanto Manuel como Serena, así como Julieta y Evelyn, reconozcan transformaciones identitarias luego de la experiencia escolar. Si el primer recorrido se caracterizaba por una prevalencia de la monotonía y la rutina como rasgo de la experiencia escolar, aquí se destacan los giros nodales en cuanto a transformaciones vitales producidos por la participación en la actividad.

El mencionado proceso de identificación y oposición en términos grupales con el otro-par, como señalé, establece relaciones de desacuerdo con el otro-par, construido como “gente de mi edad”, “la sociedad”. Ahora bien, cabe destacar que la valoración de la discusión, del desacuerdo como forma de construir posición, prevaleciente en la experiencia de Manuel, se desenvuelve en un contexto escolar en que la propuesta pedagógica desde distintas materias, como veremos en el último capítulo empírico, repiensa y cuestiona el lugar de la escuela, su función social. Es decir, se trata de una institución pública, como señalé, que problematiza en su propuesta pedagógica la tarea de la escuela.

Tanto Manuel, Serena, y en menor medida Julieta y Evelyn van configurando una expectativa sobre lo escolar en que ésta se cierne en relación con cómo conocer qué se quiere en la vida. Estos distintos posicionamientos no son considerados aquí un proceso azaroso, tampoco una manifestación consciente sino el producto de un orden social y de un recorrido singular por la actividad escolar.

En este recorrido para Manuel y Serena es relevante la reflexión acerca del vocabulario, ¿De qué se habla, qué situaciones sociales se comentan entre los estudiantes? ¿Cómo se habla de ellas? Son preguntas que generan de modo espontáneo los estudiantes que constituyen este recorrido a partir de un dialogismo polémico con el otro-par, reconocido en su carácter de rango etario compartido, “gente de mi edad” (Manuel, E. Puca., Parque Avellaneda, 2011.).

En síntesis, se trata de un recorrido producto de una tensión dialógica que articula diálogos de oposición, como de confianza en relación con el otro-par. Tanto el dialogismo de oposición, como el de confianza, que detectaré a lo largo del análisis, no son formas previas sino que es posible discernir su funcionamiento al observar cómo los estudiantes construyen su posicionamiento en la narración de sus experiencias escolares. Como señala Guber, teoría y material empírico se hallan en constante e íntimo diálogo.

De este modo, solo *a posteriori* puedo profundizar en la categoría teórica de dialogismo y su funcionamiento, en la medida en que sea útil para conocer cómo se construyen distintas expectativas y posicionamientos en el espacio escolar.

5.1. Inicio de la escuela: el inicio del “quilombo” y de un uso diferencial del “vocabulario”

Este recorrido tiene como rasgo inicial el basarse en experiencias escolares fragmentadas. Tanto Manuel como Serena poseen trayectos escolares iniciados en otro colegio. El recorrido en dos escuelas conduce a Manuel a realizar una comparación entre ambas y a retomar elementos de una y otra. El empleo del tiempo y el cansancio es un argumento para cambiar de espacio educativo:

*“En realidad yo **empecé** primer año en el Yrurtia que es el colegio de Bellas Artes pero tiene doble jornada, yo **hice hasta** tercer año y ya a mitad de año **dejé** en la parte de taller porque estaba cansado entonces seguí el bachiller con la promesa de la directora de que el año que viene me cambiaba... Era estar hasta las 6 de la tarde, desde la mañana hasta las 6 de la tarde en el colegio... así que yo llegaba a mi casa a las 7, estaba prácticamente todo el día en el colegio, cuando llegaba no quería hacer otra cosa que dormir, eso me molestó, me hartó.”* (Manuel E. Puca. Parque Avellaneda, abril 2011)

Manuel, como así también Serena, se construyen en primera persona, viviendo situaciones que los conducen a tomar decisiones:

*“entré en cuarto año, iba al Nacional Buenos Aires antes, y **me cansé**, bah, en realidad no me cansé... **es un colegio muy descontentador**, tiene la misma dinámica que una facultad...y tienen esa cosa **todo el tiempo de te tenés que ganar el lugar** ahí y no merecés estar acá, y también esa cosa de bueno, sabía que es difícil el colegio pero... tiene esa iniciativa de esforzarte por estar ahí pero...y, en realidad, no estoy muy segura porque fui al Nacional, **me acuerdo de cumpleaños de hermanos de amigos** que iban al Pellegrini, y **empecé a hacer el preingreso** y después en séptimo grado **me decidí por el Nacional**, preferí el nacional... me gustaban las materias, pero bueno es una estructura... muy... complicada, el tema del poder; los docentes tienen mucho de remarcar “nosotros estamos por arriba”... fui a varios colegios y al principio eran unos colegios públicos, yo venía del Nacional que es un colegio público y tenía medio un prejuicio con los privados... en tercer año salía a las siete de la mañana de casa y volvía a las ocho y media de la noche... **eran muchas horas afuera de casa**, entonces como que no estaba mucho, y me cansaba más eso que estar afuera todo el tiempo más que el estudiar, la verdad están bastante contentos con este colegio – refiere a los padres (Serena E. Prda. Boedo, abril, 2011)*

Serena se describe en el juego enunciativo de personas (Benveniste *op.cit.*), en una situación escolar apareciendo enunciada en un tú ejemplar, en una segunda persona a la que le suceden cosas que caracterizan al desenvolvimiento institucional-escolar

(“todo el tiempo de te tenés que ganar el lugar ahí y no merecés estar acá”). Y luego, justo después de la aparición del contexto familiar (**me acuerdo de cumpleaños de hermanos de amigos que iban al Pellegrini, y empecé a hacer el preingreso y después en séptimo grado me decidí por el Nacional**), Serena se construye en primera persona, toma decisiones en relación con su modo de participación y elección escolar. El juego enunciativo de personas, como señalé, aporta aquí al conocimiento del funcionamiento dialógico a partir del diálogo que entabla Serena con su práctica escolar.

En este registro, la mención de la situación social vinculada con lazos familiares (cumpleaños) habilita en Serena la posibilidad de argumentar una toma de decisión en primera persona. Cabe considerar aquí también la longitud de las respuestas que forman parte de este recorrido, con un caudal verbal mucho mayor a los otros recorridos. Manuel construye su posición en la argumentación de sus decisiones y en la descripción de situaciones que lo conducen a una toma de posición respecto de la escuela. Considero que esto se debe a la existencia de una expectativa desde los inicios en relación con el ámbito escolar:

“Es como un colegio muy moderno, es como que acá en otro colegio está muy como la vieja escuela... Que haces algo mal bueno, firmar un acta. Acá es todo como que chaaaarlas, se haaabla, se dialoga, muy así muy... ¿cómo se dice la palabra?... De vanguardia esa es la palabra... No está ni bien una ni tan bien la otra... Una fusión sería mucho más interesante, y, porque acá es todo como muy así tipo “con papá hippie ayy”, sin las reglas, pero el otro también es muy cabeza cerrada, no poder entender que el alumno también tiene algo para decir. En realidad, en teoría es un colegio bastante hincha huevos con el perdón de la palabra... Es bastante estricto, vos... no es estricto, el colegio es bastante... simple, vos haces algo mal, vas a hablar con la directora. O sea era mucho más lineal y era todo, haces algo mal te citan a tus padres y eso no pasa tanto acá. Acá es todo más desde el diálogo entre el alumno y los profesores, asesora pedagógica, entonces es todo mucho más hablado antes de llegar a instancias... más finales.” (Manuel E. Puca. Parque Avellaneda, 2011)

Serena también recurre a la parodia para expresar posiciones institucionales:

“yo también, yo estoy bastante cómoda, a veces me parece que es demasiado... amable, tiene mucha contemplación con los chicos, por ahí tenés una cosa que no se puede escuchar nada y “¡ay, qué interesante que se produzcan discusiones! ... de qué estamos hablando pero fuera de eso la verdad que si” (Serena E. Prda. Boedo, 2011)

Los estudiantes recurren para construir sus recorridos a recursos de dialogización tales como el uso de voces directas para representar tipificaciones de posiciones institucionales escolares, en tono burlesco. Ambos utilizan la misma interjección

(“¡ay!”) para escenificar el uso activo de la voz. La entonación paródica introduce en la palabra citada una orientación de sentido opuesto a la orientación ajena. En la parodia es imposible una fusión de voces. Aquí se parodia un estilo, la manera socialmente típica, reconocida como escolar de ver, pensar y hablar. La parodia, y la polémica con la palabra ajena otorgan una presencia elevada tanto al otro-docente como al otro-par. Estas voces directas “institucionales” reaparecen en el primer día de cursada, aunadas a una expectativa o búsqueda de pertenencia:

*“te ponían en un aula, estaban todos los chicos y el preceptor hasta que te llevaban al salón de actos y en el salón de actos, **a mi me habló Carlos Bruneti que era el rector del Nacional, hace unos 24 años más o menos y bueno lo primero que nos dijo: ‘bueno, ustedes acá van a entrar a la universidad’**, y yo me espanté, tenía 12 años, estaba todo lleno de gente, el aula magna que es toda con revestimientos dorados y un órgano enorme... es un lugar muy prestigioso y llegás y te tenés toda la historia y que te cuentan y todas las cosas que pasaron, y como que si, en eso, mientras uno lo piensa como lugar de pertenencia se siente bien”* (Serena E. Prda. Boedo, 2011).

Esta pertenencia o identificación es también buscada por Manuel:

*“yo primero antes de entrar al colegio sentía, me venía haciendo la cabeza que, cuando entrara a primer año en un colegio... Tenía que... Formar parte de algo (énfasis). Yo venía yendo a este colegio porque había dos años anteriores estudiando un ciclo de iniciación... pero sentía eso, que tenías que formar parte de un grupo, yo en esa época desafortunadamente era una especie de... **rollinga desprolijo**, era formar parte de alguno de los... divididos grupos que había en el colegio... estaban **los rollingas**, estaban **los que escuchaban cumbia**... pero igual no cambié nada, cambié nada más la forma de vestir por ahí. Yo sigo escuchando la misma música, **sigo hablando de la misma manera, sigo pensando de la misma manera**. El día ese fue totalmente... porque llego y me dicen ‘vos en la otra escuela tuviste francés, ¿no es cierto?’, ‘si’, ‘bueno, tenés que rendir tres años de equivalencia de inglés’, ya el primer día ... Entonces Miriam (la asesora pedagógica) me dijo: ‘mirá, es una su... una carga importante de materias, vos ya las tendrías que empezar a rendir, ya entre mitad de año y fin de año tendrías que tener por lo menos dos de esas materias’. Porque yo venía con esas tres... o sea venía con dos previas del otro colegio... ya ese día me dijeron que estaban consiguiendo el contacto de otros colegios que tengan francés por si yo no quería... yo desde el primer día dije: ‘no voy a llegar con esta noticia a mi casa’ y seguro me van a pedir el cambio de colegio, y yo no me quería cambiar de ninguna manera... era un proyecto que nos habíamos puesto con Ezequiel, mi primo, era venir a un colegio juntos.”* (Manuel, E. Puca. Parque Avellaneda, 2011).

La extensión argumentativa de Manuel revela el interés otorgado a los posicionamientos construidos en el espacio escolar. Ambos, Manuel y Serena, usan voces directas pertenecientes a otros concretos nombrados. Manuel describe distintos

estilos musicales, relacionados con identificaciones y reconocimientos grupales. El diálogo interno con el otro-familiar (*yo desde el primer día dije: “no voy a llegar con esta noticia a mi casa”*) en el registro de Manuel, señala la internalización así como la presencia de diálogos referidos a la actividad familiar y la necesidad de posicionarse en la actividad escolar desde el vínculo con pares, con los cuales comparte proyectos. Este otro-par referido es alguien reconocido también en términos de un otro-familiar (*“aparte era un proyecto que nos habíamos puesto con Ezequiel, mi primo, era venir a un colegio juntos”*). Sin embargo, a diferencia del recorrido de la “rutina”, el reconocimiento del otro en tanto otro-par y otro-familiar no se superpone. La relación familiar aparece como previa, y la actividad escolar como proyecto de ambos. En el trayecto de la “rutina”, el estudiante, situado dentro del espacio escolar que describe, refiere al otro en tanto otro-familiar y par, de modo simultáneo.⁶⁵

El interés por formar parte de algo como expectativa definida respecto de la escuela se halla en conexión con itinerarios en que hay una formación previa o ciclo de iniciación. Esta expectativa inicial se detecta en el uso de voces directas situadas, en la mención de nombres, como así también, en la aparición de voces de magnitudes representativas, ligadas a un reconocimiento de un otro institucional.

*“entré acá y entré sin saber si me iba a quedar porque mi mamá me dijeron ‘vos tenés hasta el 22 de marzo para saber si querés estar o no querés estar acá, y si querés te pasás del colegio, te volvés al Nacional’ y yo...totalmente aterrada porque no conocía absolutamente a nadie... era un curso bastante unido, era un grupo bastante cerrado... Me acuerdo que muchos se impresionaron porque están acostumbrados a otro tipo de dinámicas en las clases. Yo el primer día acá, la primera vez que había entrado el profesor / me miraron todos con una cara de espanto. ‘¿Qué estás haciendo? Sentate’ ...allá si no te parabas cuando entraba un profesor te sancionaban... y después incluso la dinámica de las clases era yo tratando de usted a los profesores y los chicos decían no se: ‘Caro, Juampi’ y yo trataba a todos de usted y una cosa muy formal de un respeto que me costó muchísimo, de eso me re acuerdo, los primeros días ... **con otros** me costó bastante también por el tema de que yo en las clases **hablaba, y hablaba y hablaba, discutía, discutía...** quise **demostrar todo todo todo todo** el tiempo entonces acá como que no les gustaba para nada eso. (Serena E. Prda. Boedo, 2011)*

En este registro, Serena usa la voz directa para construir el diálogo con el otro-familiar, lo cual introduce un matiz en este recorrido, en el cual predomina la no aparición de la voz directa de este otro. Así como también, aparecen relaciones de

⁶⁵ De hecho, en los registros de campo documenté un intercambio comunicativo referido a cómo el estudiante muchas veces no puede llegar a horario a la escuela porque debe hacer llegar a su hermano menor a la escuela.

desacuerdo del otro-par hacia Serena. Este desacuerdo es analizado como una oposición indirecta de Serena al otro-par. Es el otro-par quien tiene la voz directa y desacuerda con el comportamiento de Serena (“¿*Qué estás haciendo? Sentate*”) frente al modo de interactuar con el docente. Los verbos se repiten como un intento de Serena por sostener su movimiento diferente al otro-par (*hablaba, y hablaba y hablaba, discutía, discutía*). No expresa una oposición al comportamiento del otro-par, sino que éste se manifiesta a través del desacuerdo del otro-par hacia ella y su conducta frente al docente. Mediante esta organización dialógica Serena se construye “diferente” al resto, pero sin asumir una oposición hacia el otro-par, como sí ocurre en el caso de Manuel. Este desacuerdo le permite a Serena construirse como diferente frente al otro-par, mostrarse diferente, sin asumir una oposición directa.

La categoría social “quilombo” es un tópico también presente en este recorrido. Desde los inicios de la narración de la experiencia, el reconocimiento de la actividad escolar, se vincula con la aparición del “quilombo”⁶⁶:

“es un colegio medio como que todos hacen quilombo... Pero... no de malos sino como de novela, unos culebrones raros entre mujeres... (Manuel, E. Puca. Parque Avellaneda, 2011)

La clasificación como “culebrón” distancia a Manuel, inicialmente, de una participación en el quilombo. Sin embargo, no hay una evaluación negativa o de oposición a las acciones que incluye tal categoría, como si ocurrirá en el siguiente recorrido.

Otro tópico que hace su aparición desde los inicios es el del “vocabulario”, que también será experimentado al narrar las etapas escolares (Véase la dimensión 5.2. de este capítulo)

“El tema del vocabulario, que cambié un montón el vocabulario porque no sé... me podría que de repente me dijeran: ‘!Ay, esa palabra es re difícil!’ con mis compañeros del Nacional, íbamos en el subte y de repente, íbamos hablando en latín, era como una cosa más de... acá si les hablo así me recriticaban, una cosa así, digamos, ‘no, qué estás haciendo’ y bueno y en algún punto yo lo empecé a ver así también porque mis compañeros del Nacional hay veces que digo, está bien ser (no se entiende) pero se van de mambo” (Serena E. Prda. Boedo, 2011)

Es identificado como un tema que precisa de regulaciones (“*se van de mambo*”), que genera tanto diálogos internos, como la aparición de voces directas del otro-par.

⁶⁶Cabe destacar aquí, cómo, en el recorrido anterior, “el quilombo” también refería a situaciones de noviazgo que tenían como protagonistas a estudiantes mujeres. Estos hechos son narrados, sin embargo, por entrevistados varones.

Esta articulación de diálogos internos del estudiante con voces del otro-par permite comprender algo que es particular de este recorrido, esto es, la descripción de situaciones concretas, de contextos extraescolares en los que se dialoga acerca de temáticas escolares. Que la escuela sea considerada un punto de inflexión vital, en el que se logra saber lo que se quiere, se produce a partir de esta construcción polifónica, en la cual la aparición del diálogo interno en un contexto extraescolar, evidencia una internalización de la actividad capaz de producir transformaciones. El hecho de referir a situaciones extraescolares en los que la temática escolar reaparece se destaca como rasgo en relación con los otros recorridos.⁶⁷ Serena toma posición ante la voz directa del otro-par del colegio actual, antes de citarla (“*me podría que de repente me dijeran*”), en tanto el otro-par perteneciente al colegio anterior transgrede con sus formas de interacción comunicativa otros espacios y situaciones sociales (“*con mis compañeros del Nacional íbamos en el subte y de repente íbamos hablando en latín*”). Es pertinente observar el uso del adverbio “*de repente me dijeran*” e “*íbamos en el subte y de repente, íbamos hablando en latín*”. Serena pareciera experimentar una violencia comunicativa ante el cuestionamiento del otro-par, y luego sobre el nosotros que habla frente a los que iban en el subte. La palabra reconocida o enmarcada como correspondiente a situaciones comunicativas es para Serena un elemento que reconoce como constitutivo. Las reflexiones meta-comunicativas sobre el vínculo entre palabras, situaciones, formas de ser y pensar es una de las características de los estudiantes que participan de la construcción de este recorrido.

5.2. Las etapas del trayecto escolar identificadas como un camino para decidir quién se es: la socialización con pares

Este recorrido estudiantil reúne aspectos de socialización y de evaluación como criterios para identificar etapas. Vuelven a aparecer en esta dimensión las categorías de “quilombo” y el “vocabulario”. En estos registros la relevancia de aspectos de socialización hace que la descripción de interacciones comunicativas escolares conduzca al olvido de la organización por etapas.

“Mi primer y segundo año fueron mi primer etapa, claramente...un pelotudo... me gustaba molestar en todo momento... a toda la división les caía mal... Generaba algo que si me gustaba que era una relación medio de miedo... era una persona temeraria... siempre me quisieron por discutir con los

⁶⁷Es habitual escuchar a los estudiantes al salir de la escuela, en colectivos o plazas, referir entre ellos a situaciones escolares usando voces directas. Ahora bien, en la situación de entrevista sólo se manifestó dicho uso en este recorrido. El hecho de que el entrevistador no es otro-par me conduce a considerar cómo la expectativa generada en este recorrido transgrede o expande los límites escolares hacia contextos extraescolares.

*profesores... ahora todo el que le discute a un profesor... es un grande... La segunda etapa podría ser tercero que también en el mismo colegio me empecé a llevar mejor con todos... lo que me pasaba en primero y segundo es que me enojaban **todo el tiempo todos los veía tan... los veía tontos a todos** y me daban ganas de decirles, “sos un tonto” ...yo me sentía que yo no era un tonto y ellos si... **yo decía... pensé en realidad...**(presencia del microdiálogo) no puede ser lógico que yo los vea a todos tontos, ¿por qué serían todos tontos y yo estaría más allá de ellos? No lo podría explicar; realmente me parecían gente hueca que no podía pensar; que se la pasaban todo el día haciendo tonterías, gritándose... las minas, el tema cómo hablan de los chicos... las terminologías me molestan, esos neologismos pedorros... su propio **vocabulario** ya les impedía hablar de cualquier tema sin que yo me enojara porque era un vocabulario desagradable, típico de tonto, de cero... expansión, siempre lo mismo, hablando lo mismo y **para diez palabras reales distintas usaban una** o sea era que lo mismo para todo y aparte típico de... chetos o huecos que hablan con un vocabulario horrible... más o menos su propio diccionario... no podía soportar que estén hablando todo el tiempo de taradeces, de ropa, de boliches... **La gente no se saluda**... yo cuando me voy saludo a Maxi, a Pedro, a mis amigos y... me voy con mi novia... Muchos no tienen relación fuera del colegio... **No te saludan ni te miran, entran y no se dicen hola.** Los que quieren escuchar en clase se enojan con los que están hablando, los que están hablando les dicen ortiva a los que quieren escuchar; les dicen “Andá”, están todo el tiempo es una confrontación... Odian a mi grupo... yo sé, te juro que nos odian... con Aldana hubo toda una historia el año pasado, bueno si llegan a escuchar... y había **quilombo** todos los días... acá en el colegio... no es una amistad real... Ah, y cuarto y quinto que son la etapa en que yo... quiero aprobar el colegio, me interesa aprobar todas las materias... entonces supe zafar” (Manuel E. Puca. Parque Avellaneda, 2011)*

Manuel usa relaciones de oposición abstracta (“gente”) para anclar en situaciones escolares que lo conducen a diálogos internos. La experiencia escolar expresada en diálogos internos como modo de referir a etapas es indicadora del grado de apropiación, esto es, de internalización activa de las prácticas de socialización escolar. De este modo, el registro se inicia con atributos y cualidades que lo definen. En la primera etapa Manuel se construye frente en un mundo de otros que lo observan y lo valoran por su actitud frente al docente, se enfatiza así la construcción de un posicionamiento del tipo “yo para el otro”. Luego de estas cualidades imaginadas por Manuel, referidas a la mirada del otro, sitúa la segunda etapa, caracterizada por un posicionamiento escolar en el que no se trata ya de qué significa Manuel para el universo escolar (“un pelotudo, temerario”) sino qué significan los otros-pares, para Manuel. Así el “yo para el otro” cede paso a un movimiento vinculado con el “otro-para mí” esto es, a cómo Manuel visualiza al otro-par. Esta variación es indicadora de una participación activa en la actividad. Deja de colocarse como objeto y los otros pasan a formar parte de su

horizonte de sentido. A partir de allí, la narración se caracteriza por una larga descripción de cualidades, acciones, cuestionamientos de modos de habla. Destaco aquí, el cómo se dice es parte de lo que se dice en tanto formas de reconocimiento social operan como posibilidades de compartir, de desarrollar temáticas (Hymes *op.cit.*). La mención de la situación comunicativa del saludo da entrada contextual para referir a nombres de pares concretos con los que Manuel construye su accionar escolar por fuera del genérico “gente”, “ellos”, “todos”, “las minas”, “los chicos”, que anteriormente había sido la forma predominante de referir al otro-par. Es decir, un reconocimiento que excede el escolar, luego ancla en nombres de pares concretos con los cuales Manuel afirma su posición en el campo escolar. Finalmente, el cierre de la identificación de etapas refiere a la evaluación, marcando una distancia de Manuel en cuanto a las instancias de socialización escolar.

Se destaca la relevancia que juega en la construcción de su posicionamiento escolar la reflexión sobre los usos del habla entendidos como posibilidad de concebir realidad (*para diez palabras reales distintas usaban una*) (Manuel, E. Puca. Parque Avellaneda, 2011).

En la diferenciación de etapas de Serena también la manera de comunicarse, de vincularse con el objeto de estudio escolar conduce a la construcción de una situación en que gana terreno la realización de acciones escolares adecuadas a su interés:

*“yo, primero hay una cosa que considero como parte de la secundaria que es el ingreso yo en séptimo grado fue todo un año que estuve dedicada a eso, salía del instituto tres veces por semana, y además iba al nacional los sábados, entonces era como empezar a ir al secundario casi, teníamos un nivel/después en primer año que fue toda la adaptación al colegio, que me acostumbré a andar por todo Buenos Aires, tenía compañeros de todos lados, me acostumbré a estar muchísimo tiempo en el colegio, a que si me trataban mal me la tenía que bancar en el colegio también, a **que no podía criticar**/me estoy saltando una etapa/después cuarto y quinto, que fue en este colegio que es muy diferente/yo creo que es más mía me apropié más de las cosas acá hago trabajos que me encantan”* (Serena E. Prda. Boedo, 2011).

Serena se reconoce en la posibilidad de plasmar intereses. Este recorrido se construye en relaciones de oposición abstracta con el otro-par, combinada con relaciones de confianza hacia este (este tipo de relaciones aparecen sobre todo en la dimensión del aprendizaje escolar y en el de la finalización de la escuela), o en vínculo con el objeto de estudio, como un estudiante que cuestiona modos anteriores de relacionarse con el trabajo escolar. El interés y la expectativa por la escuela aparecen aquí desarrollados como en ningún otro recorrido, por ende, su configuración dialógica

puede brindar elementos para comprender modos de diálogo relacionados con una apropiación activa de la actividad escolar.

5.3. Un día en las voces de alumnos: la búsqueda de un tiempo propio

En este recorrido la construcción de un día típico se basa en la afirmación de un tiempo reconocido como propio, más allá del devenir institucional escolar:

*“Son todos muy parecidos, me levanto temprano, estoy en la computadora haciendo nada o poniendo algo/después voy en bicicleta, la paso a buscar a Rafael que es otro compañero, después a Ezequiel y **venimos todos juntos hasta el colegio... Después vuelvo** y me voy a la casa de mi novia o viene mi novia a mi casa... Me junto con mis amigos, me voy a mi casa a entrenar un poco...tengo la bolsa en casa y los implementos y los uso para mantenerme un poco... en estado, fuerte. Tengo otro grupo de amigos con los que también me junto pero más en el fin de semana... tengo un problema que no sé si es real o lo creo yo... Que es con el sueño, que es... necesito dormir muchísimo... no es lo mismo no dormir y estar en mi casa... haciendo lo que sea que estando en la calle o en la plaza o en otro lugar. La escuela es por defecto prioridad...últimamente la única prioridad que tengo real es mi novia...descansar, me gusta mucho descansar, no hacer nada, me gusta tener tiempo para no hacer nada...Me acuesto, me fumo un cigarro, leo un libro, estoy leyendo un libro interesante de cuentos”* (Manuel E. Puca. Parque Avellaneda, abril, 2011)

En esta dimensión no aparece la categoría social del “boludeo”, que será reconocido como ocio o inexistencia temática de intercambios comunicativos en la red cibernética del recorrido siguiente. La acción cotidiana se construye en relación con objetos de ejercicio físico y otros relevantes mencionados en forma concreta. En la construcción del día específicamente escolar se suprimen las acciones desarrolladas en este espacio (“*Lo paso a buscar a Rafael que es otro compañero, después a Ezequiel y **venimos todos juntos hasta el colegio... Después vuelvo***”). El “no hacer nada”, descansar, dormir, estar con la novia, leer, fumar conducen a la afirmación de un tiempo propio. Si prestamos atención al orden de lo dicho veremos cómo, en su apertura, se establece una línea temporal (“son todos parecidos”) en referencia a los días, luego aparece una construcción con un objeto situado (“computadora”) para luego pasar a un objeto vinculado al desplazamiento en el espacio (“bicicleta”), ello lo conduce a la aparición de otros con los cuales ingresa en plural al colegio. La institución los reúne, para luego, al salir, reaparecer la expresión en singular, el vínculo con otros y retornar al vínculo con los objetos.

El dialogismo de oposición extendida, cuyos niveles de abstracción refieren a “*todos*”, “*gente de mi edad*”, “*la sociedad*”, contiene un anclaje escolar pero a la vez

excede esta actividad. A su vez, la relación con la actividad no se reduce a un diálogo basado en la oposición sino que se combina también con relaciones de confianza que han sido identificadas en otras dimensiones (5.4.), a las cuales en breve me dedicaré, y que aquí se advierten en la mención de otros concretos con quienes comparte acciones concretas. En la descripción del día escolar en ningún momento aparece la segunda persona, que alude más a la construcción típica del alumno en la escuela. El bajo grado de aparición de esta segunda persona en la descripción de una cotidianidad se vincula con la construcción diferencial, característica de este recorrido, donde también Serena se construye desde el singular. Como referí en los capítulos iniciales el aporte del enfoque dialógico, cobra sentido aquí en la diacronía del relato, al identificar el conjunto de posiciones que el estudiante despliega en relación con otros, y no de modo aislado, como categorías *a priori*. En la diacronía del recorrido, a través del conjunto de posiciones a lo largo de las dimensiones de análisis es posible advertir la variación de posicionamientos escolares, así como patrones de aparición regular de los mismos en tanto resultado de procesos de socialización múltiple (Lahire *op.cit.*)

*“es muy diferente en los dos colegios, en el primero era más esa cosa principal/estudiar, comer, a veces dormir estar con mis amigos, tomar mate, cantar; escuchar música, estudiar, todo y en mi casa estaba para llegar y hacer buscar una cosa de información y estar un poco con mi familia pero era como poco, en realidad estaba todo los días entonces todos los sábados teníamos algo en el campo de deporte, hacía atletismo, tenía todos los sábados entrenamientos y competencias , era la UBA, era mi colegio, o sea que eso implicaba estar todo el tiempo ahí, o sea que era lo principal. Y ahora... en realidad no es lo principal, pero ocupa un lugar importante, es el último año, y mi día lo realizo más en el colegio en realidad, entro a la mañana tengo gimnasia, y después como que voy adaptando las cosas que tengo que hacer, hago un montón de actividades. Hago circo, hago coro, hago inglés, ha...mm, hago, patín de vez en cuando, tango, eh, ahora no estoy **haciendo** francés pero voy a volver a hacer, y... además voy a la iglesia, una actividad que lleva su tiempo pero bueno, muchas actividades”.* (Serena E. Prda. Boedo, abril de 2011)

Por contraste con el registro justo anterior de Manuel, aquí Serena se construye en la exacerbación de actividades que realiza. Reencontramos la necesidad sin embargo de afirmarse en la construcción de un tiempo propio. No obstante, a diferencia de Manuel, los enunciados de vanguardia, esto es, inicio y fin del enunciado, son referencias a la actividad escolar y al universo de actividades que desarrolla. Es decir, se reconoce en un devenir marcado por la temporalidad institucional, a diferencia de Manuel donde objetos, otros pares, acciones concretas son las que establecen la construcción temporal.

En este sentido, Serena no refiere a situaciones concretas sino que menciona actividades y su realización al interior del espacio escolar (“*el Nacional*”). En relación con esto, no aparecen otros concretos sino roles y una cantidad de actividades de carácter variado en que Serena afirma su particularidad.

En los registros aquí referidos las acciones se desenvuelven en vínculo con actividades, con objetos y con otros, pero en todos prevalece la referencia a una singularidad:

“nada es muy movido así... hoy es martes, hoy llego a mi casa temprano porque los lunes, los martes y los viernes salimos a las doce (se sitúa llegando a su casa, saliendo del nosotros escolar) llego a mi casa... intento ayudar a mi vieja en lo que puedo... estaba haciendo no sé cómo decirte, como ir a un programa de radio... todavía estoy aprendiendo, tengo una chica que me enseña... mi mamá tiene un amigo que trabaja en la radio... tiene un programa de televisión que también salgo... después vuelvo, como y me quedo en casa y si puedo adelanto la tarea de italiano los sábados en Lanús... a mí me gusta estudiar, no soy como el resto” (Julieta E. Puca. Avellaneda, octubre de 2011)

En el registro de Evelyn sí aparece el “tú” ejemplar del espacio escolar: ***te podés quedar a comer acá o salir afuera, irte a tu casa***. Dicha aparición se debe a la ausencia de un otro situado tanto en el espacio escolar como familiar:

*“me levanto, tenemos que entrar a las siete, empezamos... **te podés quedar a comer acá o salir afuera, irte a tu casa**, yo me voy a mi casa... salimos todos los días... **llego a mi casa/me baño o meriendo**, a veces duermo siesta... no tengo horario para irme a dormir, no es que digo, bueno, a las diez [diálogo interno] **llego, meriendo, me baño** eh... computadora, siesta... música... los Simpson... a la noche novela... capaz que canto, me acuesto y escucho nada más... hago cosas mientras escucho música... ordeno, hago limpieza, a veces hago tarea... hago cosas para regalar así, cartitas para mi novio”* (Evelyn, E. Prda. San Martín, mayo de 2012)

He situado los registros de Julieta y Evelyn al cierre del tratamiento de esta dimensión en tanto la no referencia a otro-par, y la aparición del espacio familiar remarca una diferencia en relación con la tensión dialógica que identifiqué en la construcción de los posicionamientos escolares de este recorrido. Al igual que Serena, Julieta también enuncia una serie de actividades, construyéndose como alguien que hace muchas cosas, que se diferencia (“*No soy como el resto*”). A diferencia del recorrido que veremos en el próximo capítulo, donde prevalece el rasgo de la “evaluación” en la experiencia escolar, la oposición con el otro-par aquí no se vincula con la búsqueda de una tipicidad, de reconocerse como un estudiante “común”, “normal” (Capítulo 6). Los casos de oposición concreta que aquí analizo se encuentran en este recorrido y no en el

que analizaremos a continuación, donde también hay relaciones de oposición concreta porque en ese caso se trata de un modo predominante de relacionarse con el otro-par. En el caso aquí analizado esta relación de oposición se combina, como veremos, con relaciones de confianza hacia el otro-familiar.⁶⁸ Esta combinación de relaciones de oposición y confianza con el otro-par y familiar, así como con el objeto de estudio, delineador de un interés, tiene un efecto, respecto de la socialización múltiple (Lahire *op.cit.*), que conduce a búsquedas ligadas con la afirmación de una diferencia. En tal sentido, es necesario remarcar que dicha afirmación es el resultado de la sistematización de la serie de relaciones entre diálogos a lo largo del recorrido. Es decir, sistematizo de modo sincrónico el material para luego advertir su variación al visualizar los posicionamientos en la diacronía del recorrido. De ese modo, detecto rasgos que no se evidenciarían si sistematizáramos aspectos enunciativos de modo aislado, de allí la relevancia de advertir la tensión entre diálogos con el conjunto de otros a lo largo del trayecto.

En el registro de Evelyn, al no construir posición a partir de la relación con otro concreto, se construye en la repetición de acciones (*“llego a mi casa/me baño o meriendo... no tengo horario para irme a dormir; no es que digo, bueno, a las diez [diálogo interno] llego, meriendo, me baño eh*). Esta reiteración es característica, en ocasiones, del diálogo interno, sobre todo en aquellas ocasiones que la acción no se halla mediada por la interacción con otro. Por ello logra reconocer un orden a través de la negación con respecto a otra posible acción (*no es que digo, bueno, a las diez [me duermo]*). Esta categoría referida al diálogo interno fue destacada en el marco teórico en la medida en que permite advertir la forma en que participa el sujeto de la actividad. Es pertinente destacar aquí también que la ausencia de otro concreto conduce a un relato entrecortado, a la mención de una lista de actividades donde no hay un enlace entre los términos de la lista que los vincule. Aún así, Evelyn inicia su relato con la música como apertura que abre la realización de otras actividades y cierra su descripción con las *“cartitas para mi novio”*, allí se construye en el posicionamiento y la acción para un otro concreto. No obstante, la mención de otro por fuera del espacio escolar así como la ausencia de referencia a otros en el describir cotidiano, o de un vínculo con el objeto de estudio, identificador de la actividad escolar, se relaciona con una disminución del

⁶⁸ Los resultados del material de campo en el análisis de este capítulo me condujeron a reflexiones sobre la configuración del recorrido. Estas reflexiones se vinculan al reconocimiento de la tensión entre una relación compleja, variada, con el otro-par y los efectos en la producción de sentido vinculados con la combinación de un conjunto de relaciones que exceden al otro-par.

grado en que la actividad se torna punto de inflexión vital, característico de este recorrido.

Al no aparecer otro concreto, par, con quien Evelyn comparta acciones y la mención de estas acciones se ciña a una relación con un otro extra escolar (ya sea familiar, una relación de noviazgo), en este caso el posicionamiento de Evelyn al interior del espacio escolar matiza este recorrido. Su presencia en la construcción de la misma se debe a la combinación entre relaciones de oposición y confianza. La ausencia de relaciones de confianza con el otro-par (caso de Manuel) o de un vínculo con el objeto de estudio (caso de Serena, de Julieta) son los que disminuyen el grado de inflexión que la actividad escolar es capaz de producir en Evelyn. Esta diferencia se vincula con la aparición de relaciones de confianza con el otro-par o con el otro-familiar exclusivamente. En el caso de Evelyn, como veremos, estas sólo se manifiestan en relación con el otro-familiar, aun así, en la combinación con las relaciones de oposición al otro-par, se construye también un posicionamiento desde la diferencia. Enfatizo aquí, con el análisis propuesto, cómo cada posicionamiento en los recorridos puede ser evidenciado como el fruto de una articulación dialógica.

5.4. Cambios /Aprendizaje: saber e imaginar lo que se quiere es hablar del futuro postescolar

En esta dimensión advierto el rol de configuración identitaria que el espacio escolar tiene en el posicionamiento de Manuel, en tanto la participación en la escuela se vincula con una construcción de vida, con la planificación de proyectos. Manuel, como así también Serena, se construyen en el reconocimiento de cambios y transformaciones vinculadas con formas de actuar y pensar producidas en relación con la actividad escolar.

*“Tengo las cosas un poco más claras... A lo que quiero hacer en mi futuro... Lo que quiero para hoy en día, qué me interesa, que no me interesa, con qué gente me interesa juntarme... En general el día de hoy... **la gente de mi edad...** en líneas generales... Es gente muy tonta... gente que no puede pensar más allá de cuatro cinco cosas... gente que no se interesa en nada... **Gente** que se interesa en... el último CD de Macacos... quien tiene más calle... a mí me chupa un huevo... no me interesa ni un poco ninguna de todas esas cosas... **Hoy la gente de mi edad** es mucho de mostrar, de mostrar cómo se viste, él que más se la aguanta, él que más minas levanta... me siento identificado cada vez por menos gente... **creo que llegué** – a esta postura - **por pensar mucho...** en todo esto de qué me sirve sino va acompañado de algo porque o sea, si yo hablo de que estoy todo el tiempo en la calle, que ando por acá ... Y eso no viene de la mano de algo, que me deje algo a mí realmente no sé por qué estaría todo el día hablando de: “si, estuve en tal plaza, con tal, estuve en tal lado”... si no encuentro un motiv... si no me hace crecer, **aprender algo que***

*me sume a mí como persona... Me sienta más completo, algo que vaya cada vez forjando un poco más de mi persona, encarando para el lado que yo quiero... hay que ver si uno realmente se está haciendo como quiere o como está pudiendo... tengo un poco más en claro lo que quiero, con quién lo quiero... yo planifiqué... el año que viene lo tengo bastante planificado... mis papás que tienen una casa en Chascomús... yo me voy a ir a vivir ahí un año crear una especie de **microemprendimiento con la orientación de este colegio**... buscar un trabajo para poder mantenerme en lo que es el día a día... me parece un laburo súper interesante... puedes estar haciéndolo todo el día sin cansarte... **Estás en tu casa, estás sentado, trabajando con plantas, cortando, multiplicando plantas**... la idea es irme a vivir con **Ezequiel**... no es nada que ver con como soy yo pero nos entendemos bastante bien, nos conocemos desde que nacimos prácticamente” (Manuel E. Puca. Parque Avellaneda, abril 2011)*

Manuel construye su posicionamiento escolar a partir de la problematización respecto de los fines de la interacción comunicativa y los eventos o interacciones sociales que éstas atienden o privilegian (“*si yo hablo de que estoy todo el tiempo en la calle, que ando por acá... Y eso no viene de la mano de algo, que me deje algo a mi realmente no sé por qué estaría todo el día hablando de: “si, estuve en tal plaza, con tal, estuve en tal lado”*). Manuel se posiciona en la discusión respecto de las temáticas tratadas en la interacción comunicativa y el impacto que tienen en la construcción misma de la identidad. Se señala el peso del narrarse ante un otro ocupando posiciones en situaciones sociales tales como la referida socialización en plazas ¿De qué se habla, qué situaciones sociales se mencionan en los intercambios comunicativos? ¿Cómo se habla de estas situaciones? Son preguntas que se generan en este recorrido estudiantil a partir de un dialogismo polémico con el otro, reconocido en su carácter de rango etario compartido. Manuel se construye en la discusión polémica con este otro que excede al espacio escolar.

Por otra parte, es pertinente atender también cómo la orientación del colegio (diseño del paisaje urbano) constituye parte de la actividad que Manuel prefigura para su futuro. En el recorrido que me ocupa, preguntar por cambios reconocidos a raíz de la participación en la actividad escolar, conduce a Manuel a esbozar y referir acerca de planes para el futuro, vinculados con conocimientos provenientes del espacio escolar. En este registro de Manuel aparece también el otro-familiar, y un otro-par concreto. Sin embargo, como analicé en otras dimensiones, la aparición concreta del otro-par como base para la elaboración de proyectos está acompañada por la presencia de otro-familiar, sin voz.

Como vemos, los posicionamientos construidos por Manuel en la escolar se van configurando a través de un dialogismo de oposición con un otro, reconocido como coetáneo por rango etario compartido (“*gente de mi edad*”). La crítica de aspectos generacionales se combina con la mención de otros familiares y el reconocimiento de pares concretos con los cuales lleva a cabo proyectos de interés donde se plasman saberes adquiridos en el espacio escolar. Los elementos dialógicos aportan así al objetivo de nuestra tesis, orientado a comprender la construcción de la experiencia escolar a través de los posicionamientos y rasgos que delinean las expectativas de un recorrido estudiantil. En este caso la ligazón dialógica con el otro-par no se reduce a un solo modo de relación.⁶⁹

Serena también construye su posicionamiento en la identificación de cambios, pero el énfasis está puesto, una vez más, en los proyectos, en una especie de planificación vital:

“¿qué es lo que se supone que quiero y qué es lo que tengo que querer?... cuando yo entré al colegio tenía la sensación de bueno, ‘entro al colegio, hago los seis años que tengo que hacer, salgo, entro a la UBA, me recibo’, era como una cosa de, planificación de vida... yo antes de entrar al colegio y durante también hubo montón de cosas que no era eso para nada lo que me gustaba, me gustaban otras cosas cuando me cambié de colegio, una de las mejores cosas que pude ver fue cuándo quiero estudiar, dónde quiero estudiar, qué quería hacer... estaba como haciendo muchas cosas por inercia ahora como que no se, creo que en la UBA no voy a estudiar, que voy a estudiar educación industrial en la UNLa” (Serena E. Prda. Boedo, abril 2011)

Ahora bien, esta identificación de cambios, al igual que en la descripción del día típico, se vincula con la descripción de acciones pero aquí llevados al plano de un diálogo interno, enumerador de pasos a seguir. En este registro de Serena se manifiesta un interés, marcado por la ausencia de referencia a otros. Esta situación de un interés, no mediado por otros, conduce, considero aquí, a la producción de un diálogo interno elevado, esto es, de un diálogo con la realidad relevante para ella. Por esta razón, la distancia se sitúa entre “*lo que se supone que quiero y qué es lo que tengo que querer*”. La existencia de un interés, la ausencia de otro, y la presencia del diálogo interno enumerador, conducen a un posicionamiento escolar en el que Serena enfatiza los aspectos de la realidad que le interesan vinculándose con ellos como una exigencia. Observemos el siguiente registro de Serena relacionado con el aprendizaje:

⁶⁹ En los otros recorridos la relación con el otro-par se reduce al predominio de un modo de relación ya sea, como vimos en el capítulo anterior, a través de la relación de convergencia al interior de un nosotros sin voces o, como veremos en el siguiente capítulo, a través de la oposición concreta al otro-par.

“aprender a plasmar los pensamientos decir: ‘no estoy de acuerdo con esto pero aprendo de esto’, y lo critico y lo puedo discutir, y puedo analizarlo, y pensarlo... empiezan a discutir, discusiones que se van a los gritos, que duran una hora, hora y media, que por ahí no pueden argumentar algunas cosas o... que yo en ese tipo de situaciones me trato de quedar callada... se cierran mucho en un argumento y que no pueden escuchar el del otro, como que, se dicen de todo y no se escuchan... pasa por aprender procedimientos, no por aprender datos... uno aprende a disfrutar algunas cosas y bancar otras que no le gustan sobre todo de disfrutar las cosas, poder hacerlas, algunas con desgano, por obligación y otras que hace porque tiene ganas de hacerlas por lo menos a mí si tengo ganas de hacer algo, se nota horrores... hay cosas como que las estoy cumpliendo” (Serena E. Prda. de Boedo, abril 2011)

La percepción de la necesidad de regular emisiones de habla es una característica de este recorrido en relación con las formas de discutir. La discusión, en tanto estilo comunicativo, es aquí un tópico que nos permite identificar un posicionamiento escolar construido a partir de la diferencia. El otro-par y el otro-docente son cuestionados por las prácticas comunicativas vinculadas con la discusión. Valga señalar que “el pensamiento”, un tópico que atraviesa todos los recorridos tiene aquí un sentido particular, vinculado con la actividad de realizar acciones escolares, de “plasmar” intereses. Es también una actividad que conduce a elaboraciones discursivas respecto del otro-par, como vimos en el primer registro de esta dimensión (5.4.). Es también un argumento fundamental respecto del vínculo dialógico de confianza, ya sea con otro-par o con otro-familiar, que analizaré sobre todo en la dimensión 5.8.

Las formas de discutir son prácticas comunicativas de relevancia en el posicionamiento de Manuel, Serena, y como veremos también, de Evelyn. Veamos a continuación el siguiente registro de Manuel respecto del director del colegio, también docente⁷⁰:

*“en la reunión de ingreso me pareció un tipo súper correcto, educado, y cuando fue pasando el tiempo millones de actitudes no me cierran. Es una especie de soberbia escondida que tiene él, porque en ningún momento te va a decir: ‘yo soy mejor que vos, o vos calláte...’ Pero tiene una cuestión que me desagrada mucho que es la de sacar cosas irónicas... **Habla mucho** y **finge** un interés por lo que nosotros tenemos para decir que no me parece que sea tan real... **Por su manera de hablar**, no me gusta... **Cuando está discutiendo tiene esta cuestión de cuando alguien tiene algo para decirle... Él se esmera por decir que él tiene que terminar con todos sus temas... Por ejemplo un tema larguísimo, que en un debate es una cuestión o sea de un ida y vuelta, o sea vos me decís algo, si yo tengo que esperar a que vos termines toooooda tu idea, que posiblemente sea interesante y es extensa y es totalmente***

⁷⁰ Cabe aquí mencionar que este docente/director de la escuela fue entrevistado así como también una de sus clases fue documentada.

entendible... Pero si yo tengo que esperar a que vos termine para yo recién poder hablar sobre algo que vos dijiste al principio es como que no se puede mantener un hilo... Me parece que él lo que dice es que no se puede mantener un hilo en una conversación si esto es un ping pong. Yo creo que no se puede mantener el hilo si no es así, porque si vos me contás toda una novela y yo después te hago preguntas de la novela desde el principio hasta el final es como... No me voy a acordar siquiera lo que tengo para contarte o para opinar y eso me parece horrible... Y él sabe que eso nos molesta, él sabe pero bueno es su manera y la cuenta así.” (Manuel E. Puca. Parque Avellaneda, abril 2011)

Tanto en este registro como en el anterior no se explicita el objeto o tema de la discusión sino las regulaciones del habla, su extensión, su distribución, así como también las actitudes sobre la palabra ajena y la propia: “una especie de soberbia escondida, **Habla mucho** y **finje un interés por lo que nosotros tenemos para decir**”. La “novela” y el “ping pong” se proponen como dos formatos discursivos apropiados para que la discusión sea “real” o no en función de la extensión de las emisiones durante la interacción comunicativa. Veamos otro registro de vinculación con el docente:

“ya capaz una profesora me lo explicó, lo entendí, viene ella, me lo explica, dice que es lo mismo y no lo entendí... decirte, bueno, no sé, ‘el carbono va acá y va acá, de acá no lo podes sacar’ y te da más vuelta, te lo trata de complicar y si no entendés o querés que te vuelva a explicar o te atrasaste, ‘y pero esto después en la facultad, te va a pasar’... o sea para mí no te pueden meter eso porque ella no sabe si yo voy a seguir o no entonces “estoy en el polimodal, explicáme como si estuviera en el polimodal”. (Evelyn, E. Prda. San Martín, 2012)

En este registro Evelyn se opone al otro-docente, también de modo directo, en la escenificación de una discusión y la exposición de argumentos. Como veremos, el espacio familiar tiene un lugar predominante en el aprendizaje, en las posibilidades y elecciones vinculadas con el “saber escolar”.

“Lo que cambié lo habré cambiado en parte por cursar el colegio, a nivel de saberes curriculares de las materias//saberes básicos aprendí muchos, sobre todo no por lo del año sino porque muchas de las materias siempre las tenía que volver a rendir en marzo o en diciembre por estar internado con profesores particulares y con libros en mi casa creo que aprendí muchísimo más de lo que aprendí en realidad estando en el colegio.” (Manuel, E. Puca. Parque Avellaneda, 2011)

El aprendizaje escolar es relacionado aquí con la socialización, con el “saber curricular”, así como también reconoce un conocimiento por fuera de las instancias concretas de transmisión institucional. Por esta razón, en este recorrido el “conocimiento”, el “saber”, son reconocidos bajo una forma que excede el espacio

escolar pero ancla en éste a partir de los “objetos de estudio” u “orientaciones” propuestas por la escuela. El libro, como objeto relevante en la actividad cotidiana, tiene un grado de aparición inexistente en los otros recorridos. “El libro”, “la casa”, son espacios de apertura, de exploración de intereses:

“en casa tenemos una biblioteca muy grande... me ha enseñado (refiere al padre) a manejarme con libros en una forma que acá (en la escuela) por lo menos no tiene nadie... así un amor impresionante” (Serena, E. Prda. Boedo, 2011)

En los registros de Serena identifiqué la combinación de relaciones de desacuerdo del otro-par hacia ella con relaciones de confianza hacia el objeto de estudio escolar, como interés manifiesto y relaciones de confianza con el otro-familiar. Este conjunto de relaciones puesta en juego le permite a Serena posicionarse desde la diferencia en relación con un “nadie”. El “nadie” del registro anterior se vincula con relaciones de negación en tanto es una posición que no puede ser representada, esta negación tiene como consecuente la afirmación “un amor impresionante”. En este caso las huellas de socialización con un otro-familiar que le ha “enseñado” un vínculo con un objeto que también forma parte del universo escolar, confluyen en una coda valorativa (Labov *op.cit.*) donde Serena reafirma su posición diferencial (“*un amor impresionante*”).

En el registro de Julieta el reconocimiento y aparición del otro-familiar se acentúan, en tanto el vínculo con el otro escolar se construye sólo desde la relación de oposición, deslizándose por momentos a una relación de negación.

*“este año mucho no puedo decir que aprendí... faltan mucho los profesores, mucho que no enseñan... estaba re enganchada... porque la profesora, estaba re enganchada...viste cuando vos decís, no que te cae bien la persona... sino que te gusta como, **su manera de expresarse, de explicar... te da pie para que vos puedas participar**... ahora estamos terminando el colegio ellos me apoyan en todo – padres- ellos siempre me apoyaron en todo... no es que nunca así como esas familias que llegan a la casa tiran la mochila y hacen lo que quieren... yo llego a mi casa, como, ayudo a mi vieja y... y trato de adelantar cosas... **nadie entregó así viste pero yo si** me faltan dos horas, dos hojas... también ando averiguando para ver qué seguir y qué hacer... el otro día dieron una charla la universidad de Avellaneda... dijeron distintas carreras... la que me interesó más a mí la de enfermería... **después de la charla esta me cambió todo...** está bueno, así porque yo pensé... cuando pregunto bien me dice que no, que una vez que terminas el secundario podés anotarte y seguir como un terciario... y me quiero anotar ya... **aparte mi vieja es radióloga...** saber te hace mejor no podés ir así sin saber nada/mi viejo por ejemplo no terminó la secundaria pero igual es una persona bastante inteligente”* (Julieta, E. Puca. Avellaneda, 2011)

Hay directamente una relación de oposición en relación con un otro-familiar imaginado (“ellos me apoyan en todo [padres] ellos siempre me apoyaron en todo... **no es que nunca así como esas familias que llegan a la casa tiran la mochila y hacen lo que quieren...** yo llego a mi casa, como, ayudo a mi vieja y... y trato de adelantar cosas”). La combinación de relaciones de oposición concretas en relación con el otro-par y la relación de confianza con el otro-familiar produce también la construcción de un posicionamiento escolar vinculado con la diferencia. Ahora bien, la combinación dialógica realizada por Julieta en su registro, matiza este recorrido en dos aspectos. Por un lado, la relación de confianza es con el otro-familiar, no incluye al otro-par, con el cual sostiene, por lo general, relaciones de oposición concreta.

Si bien la actividad escolar como punto de inflexión se mantiene por la valoración familiar de la actividad, disminuye el grado de reconocimiento de Julieta a partir de ésta.

En este registro último aquí analizado, los aspectos diferenciales en el posicionamiento de Julieta se construyen en la relación de oposición concreta al otro-par combinado con relaciones de confianza con el otro-familiar. Estos aspectos diferenciales vienen señalados por el otro-familiar.

“ese tipo de fórmulas, todo eso, yo no lo veo necesario para mí que no voy a seguir facultad. Vemos como están compuestos, vemos más en la parte química (de alimentos, quiere estudiar gastronomía) veía a mi mamá cocinar, entonces me empezó a gustar, empecé a hacer cosas, mi papá, mi hermana, los que comen en mi familia, capaz que al colegio a veces traigo cosas también y los chicos me dicen entonces eso te entusiasma, y haces más y te vas enganchando” (Evelyn, E. Prda. San Martín, mayo 2012).

Tanto Julieta como Evelyn reconocen al otro-familiar como generadores de huellas de socialización en que se apropian y construye sus intereses (“mi mamá es radióloga”, “veía a mi mamá cocinar”). El desarrollo de intereses se produce en vínculo con la mirada de otro-familiar. Es de destacar que aquellos alumnos que proyectan y planifican, que manifiestan grados de abstracción ya sea en relación de oposición al otro-par (“gente de mi edad” Manuel, E. Puca. Parque Avellaneda) o en vínculo con el objeto de estudio reconocido como escolar (“pasa por aprender procedimientos, no por aprender datos” Serena, E. Prda. Boedo) tienen relaciones de noviazgo al interior de la escuela, no así Julieta (E. Puca. Avellaneda): “él es pollero, una vez le fui a comprar, me tiró un piropo viste, y como siempre los martes mi vieja va a comprar milanesas, y pollo bueno” y Evelyn (E. Prda. San Martín): “sms con personas de afuera, bah, con mi

novio”, que conoció, “*cuando fui a bailar*”, cuya presencia más elevada del otro-familiar compartida se vincula también con relaciones de noviazgo por fuera del espacio escolar. Pareciera que los niveles de polémica respecto del otro-par se elevan cuando hay una relación de noviazgo al interior del espacio escolar. Las expectativas respecto del otro amoroso se relacionan, según creemos, con la expectativa y discusión con el otro-par.

En esta dimensión identifiqué la construcción de una distancia relacional entre un “yo” que proyecta y aquello que Manuel y Serena van plasmando

“hay que ver si uno realmente se está haciendo como quiere o como está pudiendo... tengo un poco más en claro lo que quiero, con quién lo quiero... yo planifiqué...(Manuel, escuela pública de CABA); qué es lo que se supone que quiero y qué es lo que tengo que querer... cuando yo entré al colegio tenía la sensación de bueno, ‘entro al colegio, hago los seis años que tengo que hacer, salgo, entro a la UBA, me recibo’, era como una cosa de, planificación de vida... cuando me cambié de colegio, una de las mejores cosas que pude ver fue cuándo quiero estudiar, dónde quiero estudiar, qué quería hacer”(Serena, E. Prda Boedo, 2011).

Serena introduce la mirada del otro (“*qué es lo que tengo que querer*”) en relación con un diálogo interno en donde planifica. Ahora bien, es el cambio de escuela aquello que le permite identificar lo que quiere, lo que le gusta. Nótese hasta qué punto la actividad escolar constituye un punto de inflexión que ante la pregunta por un cambio personal Serena se construye en la identificación de cambios producidos en sus modos de ser a través del cambio institucional escolar.

En el registro perteneciente a Manuel, éste se responsabiliza por la acción (“*está haciendo como quiere o como está pudiendo*”). En ambos casos, de igual modo, hay una mirada sobre sí mismos, hay un prisma de relaciones vinculadas con el objeto de estudio, en que retoman experiencias de la actividad escolar. En el registro de Julieta y Evelyn, las decisiones de seguir repostería o radiología, respectivamente, se ven en vínculo directo con el otro-familiar, que, en los casos de Manuel y Serena tienen una participación indirecta (“*mis papás que tienen una casa en Chascomús... yo me voy a ir a vivir ahí un año crear una especie de **microemprendimiento con la orientación de este colegio***”; “*me ha enseñado [refiere al padre] a manejarme con libros en una forma que acá [la escuela] por lo menos no tiene nadie... así un amor impresionante*”).

Es la tensión dialógica de oposición con relaciones de confianza hacia el otro-par o familiar lo que torna un punto de inflexión de la actividad escolar en este recorrido.

5.5 Recuerdo Escolar: el protagonista singular del “quilombo”

En el recuerdo la categoría social del “quilombo” vuelve a reaparecer. Manuel se reconoce como el sujeto protagonista de la acción, vinculado con las instancias del “quilombo”.

“La primer semana de segundo año... Porque fueron entre los cinco días el lunes, martes, miércoles jueves y viernes y el próximo lunes que tuve que ir a firmar el libro de actas como 9 veces y llamaron a mis padres dos veces, ¡en una semana!... Siempre por malos entendidos y por circunstancias poco oportunas, o sea fue más que nada por mala praxis y por ser un boludo... Un día fue nada, estaban unos chicos jugando con una manzana, nada quedó en el aire, y la pateé y nada, se la exploté en la cabeza a un pibe y tuve la mala suerte de que fuera un botón y fuera a hablar con la directora. Así muchas cosas, otro día que salté de una mesa a la otra justo cuando una profesora de las peores me estaba viendo. Otro día que me enojé muchísimo y (no se entiende) a una profesora que me dijo que se sintió, que nunca la habían tratado tan mal en toda su vida y se puso a llorar, le pedí disculpas muy conmovido y me puse bastante mal pero nada, no, fue terrible esa semana, todo el tiempo un problema distinto. También porque en esa época también era quién hacía más quilombo en el colegio” (Manuel E. Puca. Parque Avellaneda, 2011)

Asimismo, la construcción de Julieta matiza este posicionamiento al situarse en primera persona en la escena del “quilombo”, pero en situación de recibir el golpe.

“que me revolearon la carpeta por la espalda una vez, una cartuchera... era un quilombo que se revoleaban cosas” (Julieta, E. Puca. Avellaneda., 2011)

Destacamos entonces en la configuración de este recorrido, un posicionamiento singular del estudiante en el centro del “quilombo”, lo cual revela la relevancia de la experiencia.

5.6. Proyecto / Futuro: la universidad, fantasear e hipotetizar experiencias de vida, invitar al campeón del mundo en pesos pesados.

La temporalidad futura apareció de modo espontáneo al expresarse respecto de cambios y aprendizajes (5.4.). El futuro, la planificación vital de acciones a largo plazo es uno de los rasgos de este recorrido. Como ocurre en el registro de Serena, en esta planificación no aparece el otro-par; en este caso se intensifica una autoexigencia vinculada con la realización de un universo de actividades (*“cantar, bailar tango, ir a la iglesia, un programa de radio, estudiar inglés, francés, entre otras actividades”*). En este recorrido los proyectos ideales no se distancian, como vimos en el recorrido anterior, de los futuros pensados. Es importante destacar también que este recorrido donde la escuela es considerada un punto de inflexión vital, desde la perspectiva dialógica, pudimos visualizar que, cuando dicho posicionamiento escolar no está

construido sobre la base de huellas de socialización con el otro-par, dicha huella pareciera ser sustituida o elaborada en el vínculo con el objeto de estudio, con aprendizajes en sí.

“me gustaría hacer las cosas que me gustan pero poder hacer algo útil con eso también me gusta hacer cosas hago desde manualidades hasta no sé, carpintería, ropa, diseño, pintura. No soy muy de pensar eso me imagino por ahora la carrera, empezar la carrera y terminarla... recibirme, trabajar, tener una familia... quiero tener una vida tranquila, normal, no me gustaría estar viajando de un lado para el otro, lo sé... no quiero pensar demasiado” (Serena, E. Prda. Boedo, 2011)

Serena se construye en la negación de una de sus actitudes más reconocidas, es decir, pensar qué hará, su futuro académico y vital. En relación con el registro: “no me gustaría estar viajando de un lado para el otro, lo sé”, identifiqué la presencia del otro-familiar. Es con este otro con quien está dialogando al pensar su futuro. En observaciones de campo durante clases supe que el padre de la entrevistada viajó por distintos países del mundo. A su vez, como podremos advertir en la dimensión 5.8., al referir a las manualidades dialoga también con las preferencias de otro-familiar: la mamá. A diferencia de los registros de Julieta o Evelyn donde la huella del otro-familiar es explícita: “*aparte mi mamá es radióloga*”, “*veía a mi mamá cocinar*”, en este registro de Serena dicha huella, la familiar, asume un carácter indirecto, no explícito. Estas diferencias se relacionan con un posicionamiento escolar construido en vínculo con objetos de conocimiento en los que, de modo indirecto, aparece la huella de socialización familiar. Esta forma de construir su posicionamiento da cuenta de algunas apropiaciones en tanto las elecciones de Serena no son identificadas en relación con otro concreto exterior a ella, como puede ser en el caso de Evelyn al ver que su mamá es repostera, o en el de Julieta al referir a la actividad de radióloga de la madre; sino que Serena identifica el arribo a su posicionamiento como parte de su propia comprensión de las experiencias familiares.

En el siguiente registro aparece una construcción de proyecto ideal. Aquí aparece el otro-par, el otro-familiar, a su vez que los rasgos del proyecto planificado se exageran con un fantaseo donde se exacerban algunos rasgos de la realidad imaginada, proyectada.

“Viviría en Chascomús... pero en una mansión... Todo con piletas pero con amigos viviría... los tendría que elegir bien porque no creo que en una relación de todos los días estar viviendo... un cierto aceitado... creo que se volvería imposible, si vos no estás cómodo con la persona que estás viviendo, en poco tiempo. Eso haría, viviría con amigos... los mejores momentos de mi

vida son con mi novia pero... dentro de todo lo que es una relación hay una cierta responsabilidad, hay una forma de tratar a tu novia, aunque uno quiere, yo quiero hacerla sentir bien todo el tiempo y que este cómoda... también a veces es una responsabilidad... eso se da solo... es mucho más libre en la relación con amigos... Que no tenés que estar cuidando a nadie... todos pueden estar contentos sin graves esfuerzos, la pasas bien, hay risas... es todo mucho mas ideal porque todos nos juntamos porque algo tenemos en común... un equis que tenemos en común//a mi me encanta salir de la escuela e ir, salir con amigos, también yo creo que es una cuestión fantasiosa... una mansión si... Cinco cuatro amigos... Invitaría al campeón del mundo de los pesos pesados” (Manuel E. Puca. Parque Avellaneda, abril 2011)

En el deseo de invitar al “campeón del mundo de los pesos pesados” se detectan huellas de actividades que forman parte de la vida cotidiana de Manuel (“me voy a mi casa a entrenar un poco... tengo la bolsa en casa y los implementos y los uso para mantenerme un poco en estado, fuerte”), (Véase la dimensión 5.3. **Un día en las voces de alumnos**). La medida de la relación de oposición abstracta a un otro en tanto “gente”, “mundo”, “sociedad”, se complementa con la magnitud imaginativa o fantaseo de compartir con el “campeón del mundo”.⁷¹

Esta forma imaginativa de fantasear sobre la generación de situaciones ideales, como señala Vygotski, es indicativa de las transformaciones y el lugar que ocupan las imágenes visuales directas en la estructura psíquica. Con respecto al juego, Vygotski señala cómo el niño precisa de objetos reales que acepten el gesto apropiado a la acción concreta para divertirse. Así por ejemplo, en vez de un juguete que imite al caballo real, el niño se entretiene o prefiere un palo con una cabeza de caballo que admita el gesto de montar. En este sentido, precisa un objeto. En ese momento las imágenes visuales concretas forman parte de la función de la memoria, por eso tienen un carácter reproductor. En cambio, en la adolescencia, las imágenes visuales concretas pasan a formar parte de la función imaginativa. El adolescente juega transformando situaciones reales a las que introduce rasgos imaginativos que le permiten sentir de otro modo la realidad que vive.

La realización de actividades y relaciones sociales con otros-pares así como con “la novia” conducen a una proyección ideal que es la exaltación del futuro pensado.

⁷¹Estas observaciones son constatadas en la configuración de este recorrido como así también en interacciones documentadas donde los estudiantes rechazan la dinámica de “juego” propuesta por el Programa Extramuros. Esta interacción será abordada en el último capítulo (7) por tratarse de una interrupción rutinizada del contexto escolar vinculada con la irrupción de un otro (en este caso preceptor y una psicóloga) al espacio áulico. Se condensó también en esta interacción una interpelación desde el vínculo intergeneracional. Desarrollaremos estas observaciones en el capítulo 7 para identificar conexiones que permiten comprender este recorrido estudiantil.

Placer y realidad se reelaboran en vínculos de confianza a partir de los cuales Manuel desarrolla en un plano concreto actividades elegidas por él. La actividad escolar, en tanto generadora de huellas de socialización vinculadas con este plano concreto de acción cotidiana, reorienta y amplía los niveles de comprensión de Manuel acerca de sí mismo.

En el caso de Julieta, cuando el reconocimiento de la actividad escolar se desliga del vínculo con otro-par desde relaciones confianza, la actividad reaparece en el futuro pero vinculada con la labor de estudiar: “*seguir estudiando ya me estoy preparando...*” (Julieta, E. Puca. Avellaneda, 2011). La idea de futuro se combina con la dimensión de cambios y aprendizajes, en tanto este registro se conecta con la realización de actividades,

“el otro día dieron una charla en la universidad de Avellaneda... la que me interesó más a mí la de enfermería... después de la charla esta me cambió todo... yo pensé... cuando pregunto bien me dice que no, que una vez que terminás el secundario podés anotarte y seguir como un terciario... y me quiero anotar ya” (Julieta, E. Puca Avellaneda, 2011)

Estas interacciones comunicativas con otro perteneciente a la actividad educativa de nivel superior reafirman los proyectos de Julieta y le permiten identificar valoraciones sociales de actividades en que se reconoce.

5.7. Fin de la experiencia escolar como logro de una identidad definida y el misterio frente a lo incierto como expectativa

Concluir la actividad escolar es identificar lo que se quiere. Manuel construye su experiencia escolar de finalización de la actividad en interacción con el otro-par y el otro-docente. Veamos el siguiente registro en que consulté a Manuel respecto del significado de terminar la escuela:

“me conocen, la mayoría de la gente sabe más o menos como soy... el año pasado todo el grupo que éramos el mismo que éramos cuatro Pablo, Lucas, Ezequiel y yo. Hacíamos bastantes... desmanes... había algún que otro problema con los profesores... terrorismo... desestabilizar el orden... hay dos tipos de quilombero en el colegio... El quilombero... humorístico... nada más lo hace por divertirse pero entiende la ubicación que se puede, que hay en un colegio... el otro es el que le importa un carajo todo, que es el que insulta a los profesores, porque si yo nunca me consideré de esos... a mí lo que me gusta es contestar a los profesores, porque me entretiene... la pelota con la que hablaba el náufrago, es lo que me mantiene cuerdo en el colegio... muchos profesores tienen conceptos muy equivocados de cómo se pueden manejar... El típico: ‘a vos te reís ahora, yo me voy a reír de vos en diciembre’... el año pasado tuve una profesora que siempre hablaba de lo pedagógico y en una se ve que se le escapó y le dijo eso a un alumno entonces a mí me caen mal esas cosas porque se lo planteé... lo primero que tendría que haberme dicho es decirme, ‘tenés

razón', no podía decir eso... No, que 'siempre tenés algo para decir', si, no, que 'ya te veremos a vos también en diciembre.' Yo le dije que de su postura como docente no se puede reír del fracaso de un alumno... la mina no se qué quiso decir, quiso hacerse la irónica y me decía: 'no, no te escucho, no te escucho', una pelotudez, totalmente" (Manuel E. Puca. Parque Avellaneda, abril 2011)

Manuel, ante el cierre de la experiencia escolar, se construye en el presupuesto de cuán relevante es que lo conozcan y definir quién es. La experiencia escolar es el lugar de la confrontación, la crítica del mundo social en que toma posición y comparte con otros concretos. Así, el registro citado comienza con *"mayoría de la gente"* me conoce, para luego mencionar nombres de otros con quienes comparte acciones. Una vez definida la acción compartida y sus objetivos: *"desestabilizar el orden"*, Manuel se construye y toma posición en relación con estereotipos del universo escolar: *"el quilombero humorístico"*. Una vez que define sus rasgos se reconoce en uno de ellos en cuanto a las formas "correctas" de discutir con profesores. De este modo, finaliza con la descripción de interacciones comunicativas con docentes. Manuel imagina diálogos referidos en voz directa con un docente que le dice: *"tenés razón"*. Las actitudes del otro-docente hacia el decir de Manuel, Serena y también Evelyn, son características de este recorrido, lo cual denota la relevancia de esta voz en una construcción singular del posicionamiento escolar. Esta relevancia de las voces se vincula también con un tercero, la mirada del otro-par en la escena.

En el caso de Julieta, donde disminuye la aparición de relaciones con el otro-par el posicionamiento singular y diferenciado que caracteriza este recorrido se sostiene en vínculo con otro tipo de reconocimientos escolares, tales como la clasificación de abanderada. Julieta se reconoce en dicha instancia a la que define como una "experiencia".

*"yo para mi si termino ahora mejor porque si es por el lado de compañerismo mejor si no los veo... buenas y malas experiencias malas... de aburrirse mucho// hasta el año pasado era abanderada, ahora no, me lo sacaron aquellas (se ríe) (...) me sacaron el puesto (parece decir) no, pasa que aunque... **no es así de creída pero siempre fui mejor promedio** (pone entonación de contenta) y eso es lo bueno, me gusta... porque si, siempre me deprimó cada vez que tengo notas bajas (nos reímos)"* (Julieta E. Puca. Avellaneda, octubre 2011)

Por su parte, en Serena también se evidencia un posicionamiento como "diferente"

*“tengo intriga, de no saber por ahí no tengo esas cosas que creo que mis compañeros tienen de “ay, quinto año, terminamos el secundario”, yo la verdad tengo ganas de terminar, de irme de viaje de egresados... no es un sentimiento así de amor por el curso ni por el colegio, me gusta pero **tengo ganas de terminar, de pasar a otra cosa, pero si me da curiosidad, intriga que pasara**”* (Serena E. Puca. Boedo, abril 2011).

Serena, al parodiar y negar la voz tipificada de un otro-par (“ay, quinto año, terminamos el secundario”), alude a un tipo de socialización escolar en el que no se reconoce pero al cual recurre para construirse como diferente.

Para finalizar esta dimensión veamos un registro de Evelyn donde presupone una instancia de socialización como cúlmine para el cierre de la actividad: *“ya estoy... ya termino, es Bariloche y terminar la escuela y ya está”* (Evelyn, E. Prda. San Martín, 2012).

En esta dimensión se reconoce el fin de la escuela como cierre de formas de socialización propiamente escolares. El cierre significa el logro de un reconocimiento identitario, elaborado por la participación en la actividad. Este reconocimiento abarca desde el carácter fundamental de haber construido un posicionamiento ante el otro escolar, ya sea par o docente: *“me conocen, la mayoría de la gente sabe más o menos como soy”* (Manuel, E. Puca. Parque Avellaneda, 2011); *“el año pasado era abanderada”* (Julieta, E. Puca, Avellaneda, 2011); hasta *“es Bariloche... y ya está”* (Evelyn, E. Prda. San Martín, 2012). El punto de inflexión del espacio escolar disminuye a medida que las huellas de socialización escolar pierden fuerza en su aparición; pero continúa un dialogismo vinculado con otro tipo de reconocimientos escolares como la clasificación de “abanderada” o la situación escolar de “Bariloche”. Como vimos, en registros de Serena, Evelyn y Julieta, esto se relaciona con una acentuación del diálogo de confianza con el otro-familiar, que disminuye con el otro-par, donde la presencia de la actividad se relaciona más con el objeto de conocimiento escolar, que con otros-pares concretos.

Observemos cómo Manuel pone en juego la presencia de relaciones de confianza con el otro-par combinada con relaciones de oposición a otro que ancla también en el espacio escolar.

*“**algunas personas que conocí de las que rescato muchas cosas por ejemplo estar con Manuel en una división es como estar con... la fuente de la inmortalidad... está loco...es muy inteligente... Es un tipo muy inteligente... es un tipo que realmente puede pensar... yo tuve extensísimas charlas con él... cosas con las que creo que no hablaría con nadie... De la sociedad... podemos pensar al respecto de eso, por ejemplo una charla fue muy interesante que era***

*divertido, que la gente **habitualmente** es una frase común como ‘**me da paja pensar**’ ...Y yo decía, nos reíamos de eso y decíamos, yo... me siento tranquilo y cómodo es pensando, pudiendo pensar... el hecho de pensar... verlo desde **todos los puntos de vista que yo pueda alcanzar**... intento **ver todas las aristas de algo mismo**... **nos gusta pensar**... siempre cosas muy irreales e ilógicas... tomar el poder del país y que haríamos en el caso... que haríamos si estuviéramos ahí... mucha gente que dice: ‘me miro mal’... Me miro mal es me miró... yo voy caminando... Por qué no podría mirarte a vos como miraría a un árbol, cualquier cosa que me interesa o que me llama la atención o que simplemente está ahí porque está en mi paisaje... **Cierta parte de la sociedad, no puedo decir todo el mundo** que te estén mirando es como que están diciendo ‘yo soy más guapo que vos’... inmediatamente el que te está mirando mal vos tenés que responder... Esto del **concepto** que alguien entiende que cuando te miran te quieren intimidar... eso siempre me pareció un tema... me digan que estoy mirando mal muchas veces tengo una cara de orto terrible... a los bobos de cuarto ... si lo pensábamos bien como la gente... la ignorancia... no todo es como uno lo cree... por ahí sentís que todo el tiempo mirar a alguien es desafiar... ves alguien que no te gusta y dicen, alguien que insulta en la calle a otro nada más porque no le gusta su apariencia eso es lo más común.” (Manuel, E. Puca. Parque Avellaneda, abril 2011)*

Manuel a través de una relación de confianza con el otro-par, le reconoce a este otro cualidades, en que el carácter desmedido (“*la fuente de la inmortalidad*”), acrecentado, de la interacción comunicativa (“*yo tuve extensísimas charlas con él*”) le otorgan una relevancia singular. Surge uno de los tópicos predominantes en nuestro análisis: el pensamiento. La actividad de pensar en conjunto conduce a admirar al otro-par (*Es un tipo muy inteligente... es un tipo que realmente **puede pensar***), a una expectativa e interés vinculados con el compartir, pero también a una actividad con ciertas características. El secreto (“*cosas que no charlaría con nadie*”) es construido como un procedimiento que conduce a la toma de posición frente a determinadas situaciones. Como señala Vygotski, el pensamiento, durante los procesos referidos a la adolescencia, conduce a la reelaboración de situaciones concretas. La emotividad de la relación entablada con un otro definido como “sociedad”, “mundo”, “paisaje”, pasan a ser aquí huellas de socialización elaboradas a través de intercambios comunicativos con pares. Como señala el autor ruso “el lenguaje siempre reconstruye el proceso, nunca se suma como una línea paralela” (Vygotski, volumen IV 1996).

En la relación de confianza con un otro-par construida por Manuel no se accede al diálogo entablado con este otro, sino que éste se muestra de modo incompleto e indirecto (“*Y yo decía, nos reíamos de eso y decíamos*”). Se remarca la existencia del diálogo sin acceder directamente a la interacción. La clasificación como “irreales e ilógicas” de las temáticas compartidas colabora en la construcción como diferente. La

construcción de una relación de confianza con un par concreto conduce a polemizar con otro más generalizado (“gente”). En este sentido, luego de describir las formas del pensar se discute imaginariamente con un otro tipificado en la frase: “*me da paja pensar*”, “*mucha gente que dice: ‘me miro mal’*”; “*como que están diciendo ‘yo soy más guapo que vos*”, “*alguien que insulta en la calle a otro nada más porque no le gusta su apariencia eso es lo más común*”. Manuel alude al decir y la mirada como actitudes frente a otro, posicionándose y reconociéndose a partir del debate con este otro.

5.8. “Yo para mí” / “yo para otro”/ “otro-para mí”

Al indagar, al final de la entrevista, cómo se definen Serena, Manuel, Julieta, Evelyn, cómo imaginan son vistos por otros, y consultados respecto de quiénes reconocen como otros relevantes, capaces de dejar huellas en su forma de ser, se detectó la reaparición de un tópico que no apareció en otros recorridos. Me refiero al tópico de la verdad y la mentira, al secreto compartido. Considero que su aparición se vincula con la presencia exclusiva en este recorrido de relaciones de confianza con el otro-par y el otro-familiar.

Manuel, al ser consultado respecto de su “yo para mí” no utilizó relaciones de oposición, que den cuenta de otro-par. En aquellos aspectos que Manuel reconoce como constitutivos aparecen de modo indirecto las relaciones de confianza entabladas con amigos, pares y con el otro-familiar.

“Soy una persona, no sé... ¿quién soy?... Podría decir cómo soy... soy tranquilo, soy seguro en algunas cosas, inseguro en tantas otras, perdí toda mi capacidad de... cómo decir... de conseguir mujeres... nunca fue alta pero antes funcionaba más de lo que ahora que estoy con mi novia, tampoco la utilizo porque no la necesito pero me doy cuenta que la perdí cuando me relaciono con otra gente que si la tiene todavía... sedentario, sedentario porque soy inquieto... Sedentario a partir de la relación con mi novia... mi vida se basa en eso, en estar, vivir y salir con ella... Me gusta la familia, comer en familia, me gusta hablar con mi familia, me gusta hablar con mis amigos, me gusta escuchar música” (Manuel E. Puca. Parque Avellaneda, abril 2011)

Manuel, a través de la relación de noviazgo con otro-par escolar, así como también con otros pares (“*me doy cuenta que la perdí [la capacidad de “conseguir mujeres”] cuando me relaciono con otra gente que si la tiene todavía*”) se reconoce en cualidades (*sedentario*), acciones (*estar; vivir; comer; hablar; escuchar música*). El otro-familiar si bien aparece de modo más genérico, esto es, con verbos infinitivos, ocupa, en

su repetición, distintos lugares, ya sea como un sustantivo, como una situación: comer “en familia”, como un otro, interlocutor válido (“*hablar con mi familia*”).

Serena, al definirse, reconoce la condición de estudiante como constitutiva:

“Soy Serena, soy estudiante por ahora soy parte de una familia, hago cosas que me gustan, el arte, en muchas formas... hacer las cosas tranquila, llevar el día a día, me gusta estar con mi familia... me gusta tener proyectos” (E. Prda. Boedo, abril 2011)

En ningún otro recorrido apareció la condición de estudiante como forma de reconocimiento, ello colabora en la identificación de la actividad escolar como punto de inflexión. En la descripción refieren tanto a otros pares como a objetos de conocimiento: el “arte”. La familia nuevamente aquí es un “estar” que construye situación, muy diferente de su experimentación en el siguiente recorrido, donde una estudiante, Romina, se define como: “soy re-familiar”. El “estar” sitúa frente a un otro con quien se comparte. Cuando el otro es relevante aparece en el campo de atención, como señala Bajtín, el universo relevante de otros tiende a una dación espacial. Ahora bien, en el caso donde la actividad familiar aparece como adjetivo (“*familiar*”), como es el caso de Romina (que en breve analizaremos), se construye ante la mirada de un tercero. Cuando la actividad es un rasgo asimilado se torna adjetivo. Ello contrasta con la actividad como sustantivo, como otro interlocutor, como otro que construye situación compartida.

Veamos un último registro referido al “yo para mí” en que aparece con fuerza la idea de un compartir en el orden del secreto.

*“Soy (énfasis) una persona directa, muy tímida sincera, sensible tengo mis límites, emm... **me sé ubicar**, en el momento, la forma que sea, eh, **me cuesta adaptarme**, eh... **soy confiable**, eh... me veo con códigos... **estoy hablando con vos, vos me decís esto no sale de acá y esto no sale de acá**... tengo mis límites... que sé decir que no... me podés estar insistiendo toda la noche que yo voy a decir ‘No’”* (Evelyn E. Prda. San Martín, mayo 2012).

Aquí la relación con el otro-par desaparece y la alusión a un otro escolar la hallamos en el hipotético diálogo con el entrevistador, situados en la escuela: “*vos me decís esto no sale de acá y esto no sale de acá*”. El secreto entre dos es una de las formas dialógicas de la confianza. Es una interacción comunicativa valorada. Por otro lado, aparece un diálogo con un otro del cual solo existe la referencia de que se trata de un diálogo nocturno, ante el cual Evelyn asume un enfático “No”. Este diálogo alude a situaciones de salidas a bailes, en base a otras informaciones provistas por la entrevistada.

Ahora bien, situados en el “yo para el otro”, en relación con cómo son vistos o imaginan que son vistos por “los otros”, reaparecen las relaciones de oposición abstractas, destacándose el valor de la mirada ajena, social, escolar.

*“No sé, nunca lo pensé (la pregunta es cómo se imagina es visto por “los otros”)... Supongo que como alguien... como alguien distinto por ahí... ¡Qué agrandado eh! Dirás vos, ¿no es cierto?... creo que estoy constituido desde mis bases de una manera distinta... en mi forma de pensar, en mi forma... de hablar, en mi forma de ver las cosas... **la mayoría de la gente, en esta división por ejemplo... No puede hablar... no puede salir del... del cubo en el que está... cuando uno se encierra en algo no se puede crecer mucho, mientras más te encerrás menos aprendés... cada vez se complican más cuando los sacas de las tres preguntas que... no les interesa estar preparados para expresarse ante cualquier interrogante, no les interesa... buscar respuestas... a mi si me interesa eso... Me criaron siempre con esto, pensando... para saber hay que buscar información... uno se tiene que interesar por esas cosas... Yo vivo con mi papá... con mi mamá... con mi hermano mayor... Y con mi hermana menor... Mi hermano ya tiene 23 años, terminó la secundaria aunque adeuda materias, mi hermana aún cursa la secundaria, está en tercer año, va al Cortázar, ahí donde iba Ezequiel... **Es una piba bastante inteligente aunque se... se relaciona con lo que es la sociedad hoy en día... La nada, la nada misma**” (Manuel E. Puca. Parque Avellaneda, 2011).***

Manuel, para construirse como “distinto”, utiliza relaciones de oposición a otro-par en las que va reconociendo sus propias cualidades. Si bien, como hemos visto, ancla en el otro-par, es extendido a “la sociedad hoy en día”. “Pensar”, “hablar” y “ver” son acciones que permiten al estudiante, en este caso Manuel, la construcción de un posicionamiento en que se sitúa como objeto de su propia percepción, en función de una expectativa sobre un otro. Al describir a sus hermanos, Manuel destaca la descripción de su “situación escolar”, que relaciono aquí con la combinación múltiple de huellas de socialización que operan en la construcción de este recorrido.

En el registro de Serena, para referir cómo es vista por otro, abre y cierra su respuesta en diálogo con el otro-familiar (recordemos la relevancia de los enunciados de vanguardia, esto es, inicio y fin del enunciado para marcar el sentido que prevalece en todo el registro). Reaparecen también en el registro de Serena relaciones de acuerdo y desacuerdo del otro-par y el otro-docente:

*“mis viejos, creo que conmigo y con mi hermana tienen algunas dificultades para vernos mal... son ciegos... somos casi perfectas para ellos... **algunos que les caigo bien porque saben que por ahí me gusta discutir... les gusta hablar conmigo... algunas cosas que otros las desmerecen... no me soporta que muchas veces lo que puede ver son las actitudes soberbias que yo se que las tengo... los profesores y gente del colegio me tienen muy bien conceptuada, soy abanderada... hay un par de profesores con los cuales no***

*me llevo muy bien... una **profesora se reenojaba conmigo** porque yo por ahí decía algo que ella estaba preguntando y que no quería que dijera... estaba leyendo un cuento y preguntó qué era lo que pasaba... yo se lo contesté y me dijo: (no se entiende: cita directa), ... me acabas de la historia'... profesores en general me ven bien... mis viejos me tienen como la hija, te ven más por lo que vos haces, por los logros que tenés que por lo que realmente viste... sos o te gusta... en eso sí puedo decir 'ay sí, hice tal cosa, hice tal otra' ... y está todo bien y les gusta" (Serena E. Prda. Boedo, abril 2011)*

Otro de los rasgos de este recorrido es el del valor otorgado a “discutir”, “hablar” y construir posición delante de los profesores. Dicho rasgo posee un alto grado de verosimilitud en tanto, se constata en esta instancia cuáles son los otros que Serena imagina la observan, así como la forma en que es vista, valorada, reconocida. De este modo, Serena utiliza la voz directa frente a la mirada familiar, construyéndose desde el hacer frente a sus padres. Es de notar que el objeto de la acción no está muy claro, el énfasis está colocado en construirse como alguien activo, que hace “cosas”. Este objeto de aprendizaje, de acción, por momentos abstracto, no definido, en el genérico “cosa” es relevante en los matices del posicionamiento escolar construido en este recorrido. Por otra parte, la voz directa del otro-docente, desacordando con Serena, remarca la construcción de ésta como diferente. Esta diferencia no es dicha de modo directo, sino puesta en una mirada del otro, que actúa como contrapunto exterior, capaz de validar aquello que Serena no dice respecto de sí, pero que quiere validar.

Manuel argumenta su “diferencia” desde la oposición, donde el otro es el objeto de sus observaciones y valoraciones. En cambio, en el registro de Julieta el posicionamiento como diferente se construye colocándose en el lugar del objeto que es criticado por el otro-par, para “hacer ver” sus características. Observemos en este sentido, el registro de Julieta:

***“Como una tonta la mayoría, creo que la mayoría no les doy pelota, prefiero quedarme en mi casa haciendo cualquier cosa... ojo, me gusta ir a salir a bailar pero así con mi compañera Daiana o con mi novio, vos lo pones a él acá y agarras un chico de acá cualquiera de 20 y nada que ver, él es más maduro, hace lo que quiere es un chico de familia, de inocencia es sano”** (Julieta E. Puca. Avellaneda, octubre 2011).*

Aquí, el dialogismo de oposición concreta con el otro-par se acentúa al combinarse con relaciones de confianza o convergencia familiar. La generalización de la relación social escolar (“la mayoría”) se torna una mirada sobre Julieta, que conduce al crecimiento del carácter típico del vínculo. Por su parte, vimos cómo Manuel construye su posicionamiento a partir de una combinación de relaciones de oposición abstractas

(“la mayoría de la gente de mi edad”) con relaciones de oposición concretas, y relaciones de confianza con el otro-par. Es Manuel quien “ve” a la “gran mayoría” como “tontos”. En el registro de Julieta, esa mirada se invierte en tanto ella no puede asirse de ningún otro vínculo con el otro-par. No obstante, la existencia de un vínculo de confianza con el universo escolar ligado al “objeto” de estudio mantiene aquí la cualidad prevaleciente que es la relación elevada de implicancia activa con la actividad escolar. A su vez, como decíamos, el otro “novio”, por fuera de los lazos de socialización escolar se torna un elemento más del universo familiar que Julieta compara y contrapone (“vos lo pones a él acá y agarras un chico de acá cualquiera, de 20, y nada que ver, él es más maduro, hace lo que quiere **es un chico de familia, de inocencia, es sano**”).⁷² Así, al reconocer un “otro-para mí” reaparece la relación de confianza en la actividad familiar.

*“Mi vieja, mi hermana... con mi mamá puede ser a veces la forma de pensar, la forma de hacer las cosas... ordenada, prolija, tranquila... pensar las cosas... hermana no sé si tener límites pero es como que nos entendemos con las cosas, es yo hago esto, vos sabes por qué lo hago. No hace falta que ella venga y me diga, ‘¿por qué hiciste esto?’... **como que ya nos conocemos, y ya yo lo hago, ella lo ve, y ya está, y se entiende**” (Evelyn, E. Prda. San Martín, mayo 2012).*

Las formas dialógicas de la confianza se manifiestan también en la no necesidad de una mediación sígnica de carácter verbal (“ya nos conocemos, y ya yo lo hago, ella lo ve, y ya está, y se entiende”). Como señala Iakubinski, autor retomado por Bajtín y Vygotski que destacó en el capítulo anterior, esta no necesidad de decir, de explicitar, es indicador de un presupuesto social compartido que permite el reconocimiento mutuo. La interacción comunicativa con el otro-familiar (hermana) reconstruido como huella “muda”, que no precisa de palabra, es un indicador de la ligazón dialógica intensa con este otro.

“Nadie, mi familia nada más en mi forma de pensar hablando, hablando, siempre hablamos, no soy muy... antisocial con mi familia (risas) no, la verdad que somos bastante unidos en casa” (Julieta E. Puca. Avellaneda, 2011)

Al describir su relación con el otro-familiar, Julieta se construye con un otro a través de la polémica. Es decir, en la negación “no soy muy... antisocial con mi familia, no, la verdad que...” extrae la fuerza necesaria para afirmar la unión familiar. Esta

⁷² En la documentación del contexto escolar en que fue recogida esta entrevista, encontré una coda valorativa respecto al novio como: “es un pollerudo”. La reconstrucción dialógica varía en función del interlocutor. No obstante ello no invalida la existencia de la relación dialógica de oposición, como forma de construcción frente al otro-par.

unión familiar no se afirma por un desarrollo de acciones o cualidades del ámbito familiar sino por la negación de otra posición. El “*nadie*” que abre el registro se relaciona con una anticipación de la mirada que imagina el otro-par tiene sobre ella. La reiteración del verbo (“*hablando, hablando, siempre hablamos*”), conlleva a un sentido que se construye a partir de la repetición de una estructura narrativa, no por el desarrollo de cualidades vinculadas con el despliegue de esas acciones.

Manuel reconoce al otro-familiar como huella relevante con rasgos exteriores que admira, nos hallamos ante una relación dialógica de confianza, en tanto tiende a reconocerse como diferente.

“Mi abuela... es buena... nunca le haría mal a nadie... todos deberíamos querer ser como es ella, mi papá y mi mamá. Mi papá y mi mamá porque creo que me enseñaron la mitad de lo que sé” (Manuel E. Puca. Parque Avellaneda, 2011).

En el reconocimiento de “la mitad”, Manuel pone una distancia, en tanto lo que “sabe” se reconoce como una mitad que permanece igual, idéntica al otro-familiar. La otra mitad sería “la diferencia”, mitad que no se ve en la necesidad de enunciar en tanto se vincula con aquello que reconoce como constitutivo, vinculado con la experiencia escolar. En el fragmento de entrevista que sigue, vemos cómo Serena se construye en la mención de cualidades que reconoce en el otro-familiar y la constituyen.

“Mis viejos y mi hermana... tengo un montón de cosas de mi ser que no puedo sacar de ningún otro lado... hay cosas, información que nadie te va a dar, que me han enseñado... soy un poco reservada... desde que nació (nacimiento reciente de una hermana) que yo aprendí a tratar a alguien, que tengo que entender que la tengo que cuidar, o sea no cuidar en el sentido de cuidar en un punto... cuidar la cosa personal y como relación... hay algo que el otro no está llegando a comprender lo que yo digo... mi papá es bastante reflexivo con las cosas, y parece callado pero es como más serio en torno a la gente en general, es muy bueno también pero es como más así reservado y mi mamá todo lo contrario, está todo el tiempo moviéndose, es hiperactiva... saber cosas, cosas curiosas... en casa tenemos una biblioteca muy grande... me ha enseñado a manejarme con libros en una forma que acá por lo menos no tiene nadie... así un amor impresionante... mi mamá me enseñó música muchísimo... me enseñó a cantar... trato de hacer algo, de ser una esponja... yo tengo algún defecto, sin duda alguna, son muy obsesivos con muchas cosas pero bueno no es tan grave” (Serena, E. Prda. Boedo, abril 2011)

Ahora bien, el otro menor, recién nacido, del grupo familiar es mencionado como un “*alguien*”, generador de un aprendizaje vinculado con la comprensión en la interacción comunicativa. Aquí se evidencia cómo Serena se reconoce y construye en la discusión, en los desencuentros comunicativos, en lo que no puede llegar a compartir.

5.9. Síntesis y conclusiones particulares

Este recorrido en el que la experiencia escolar es un punto de inflexión vital para los estudiantes se construye a partir de distintas relaciones con el otro-par. En este caso identifiqué que aquellos estudiantes que reconocen una transformación vinculada con los aprendizajes y la experiencia escolar construyen sus posicionamientos a partir de un haz de relaciones con el otro-par. En tal sentido, identifiqué relaciones de oposición abstractas (“*el mundo*”, “*gente de mi edad*”, “*la sociedad hoy día*”), así como también relaciones de oposición, concretas, en la referencia de situaciones puntuales, y, por último, relaciones de confianza.

El reconocimiento de una transformación identitaria en cuanto a formas de ser y de una expectativa relacionada con proyectos vitales así como la realización de estudios posteriores es, como señalé, el fruto de un conjunto de posicionamientos elaborados a través de una construcción dialógica particular. En tal construcción dialógica, como vimos, las modalidades del diálogo con el otro-par se complejizan. La aparición del diálogo interno en varias instancias a lo largo de las coordenadas espacio-temporales del recorrido, permitió advertir cómo la actividad escolar se convierte en punto de inflexión, foco de intereses desde las cuales tanto Manuel, como Serena, y en menor medida Julieta y Evelyn, se reconocen. Es decir, el diálogo consigo mismos se acentúa en relación con prácticas de la vida escolar. Cabe destacar aquí una serie de aspectos que matizan este recorrido, es el caso en que las relaciones de confianza con el otro-par no aparecen pero sí lo hacen en relación con un objeto de estudio escolar. En este matiz también identifiqué la existencia de relaciones de confianza con el otro-familiar. El contrapeso que ejerce la combinación de relaciones de confianza con el otro-familiar y con el objeto de estudio escolar da por resultado altos niveles de implicación con la actividad escolar y por eso se incluyeron en este recorrido. Es el caso de algunos registros de Serena donde no aparece la oposición de modo directo, sino que esta se coloca como objeto sin voz frente al otro-par que la cuestiona con voz directa, ante la mirada del docente. Como señalé, mediante esta construcción dialógica, Serena logra construirse como “diferente” sin explicitarlo, sino a través del lugar que ocupa en la escena escolar que construye. Caracteriza este recorrido la presencia elevada, en relación con los otros recorridos, del diálogo interno, de los estudiantes acerca de su propio accionar y en diálogo con el otro-par. Es de destacar que en este recorrido, en todos los casos con los que trabajé, el docente es construido con voz directa. De este

modo, se llevó a cabo el objetivo vinculado con atender a la relación entre diálogos sociales y diálogo interno en la configuración de los recorridos estudiantiles.

En relación con lo antedicho, se trata de un tipo de participación escolar en que la actividad se torna un punto de inflexión que permite tomar decisiones vitales. Tanto Serena, como Manuel y Julieta se posicionan en primera persona en relación con la descripción de acciones, en relación con voces directas que representan una posición escolar “institucional”; en diálogo interno frente al otro-familiar; en diálogo interno con relación de oposición frente al otro-par y en diálogo imaginado con el otro-docente. Considero que en este recorrido la expectativa sobre la actividad escolar y que despierta la actividad en relación con un futuro postescolar, es mayor. Esta intensidad se manifiesta por un proceso de identificación y oposición que se construye a través de relaciones de oposición abstractas (“*gente de mi edad*”) combinada con relaciones de oposición referidos a situaciones concretas y con relaciones de confianza hacia otros pares concretos.

La edad, en este caso, es un atributo que les permite diferenciarse de lo que ven como general, típico; la edad es un parámetro de conexión valorativa, experimentada como el punto de partida para establecer diferencias. Ahora bien, si dedicamos este capítulo a analizar un recorrido en que los estudiantes se construyen como “diferentes” a partir de su experiencia escolar. ¿Cómo se dialoga con el otro y con uno mismo en un trayecto escolar donde el estudiante se construye como “normal”? A ello me dedico en el próximo capítulo.

CAPITULO 6 Recorrido estudiantil de la “evaluación”

Específicamente, el objetivo de este acápite es analizar la configuración de un recorrido que concibe la experiencia escolar como una etapa del ciclo natural de vida, donde la evaluación educativa, entre otros aspectos, es el indicador de avances y retrocesos en el recorrido escolar. En tal sentido, aporta al objetivo general de la tesis, en tanto la identificación de rasgos que caracterizan este recorrido y delimitan expectativas escolares posibilitará la comparación con los otros recorridos que integran el planteo empírico de este trabajo.

Analizaré aquí un conjunto de posicionamientos escolares que delimitan expectativas sobre la actividad escolar y los modos de participar en ella. Para realizar este análisis utilizaré, al igual que en los dos capítulos anteriores, entrevistas y material documental que me permitan dar cuenta de estos recorridos biográficos. El recorrido que analizaré en este capítulo corresponde a los recorridos biográficos de Tomás y Romina, ambos de 16 años de edad, estudiantes que se hallaban cursando, al momento en que los entrevisté, su último año lectivo en la escuela secundaria. El análisis de sus entrevistas me permitió identificar de qué manera las propuestas de estos ámbitos escolares fueron apropiadas por Tomás y Romina posibilitando la construcción de una expectativa específica sobre la actividad escolar y su conexión con el futuro pos escolar. Referiré a ámbitos comunitarios, familiares, todos aquellos contextos que los estudiantes consideren relevantes a la hora de construir sus itinerarios.

El itinerario biográfico de Tomás fue transitado enteramente en el contexto escolar que formó parte de la indagación. Este contexto, situado en el barrio de Boedo, CABA, es de gestión privada, con una propuesta curricular cercana a la propuesta del Ciclo Básico Común (del nivel universitario) en algunos aspectos. Dicha propuesta retoma elementos, constatados en la currícula así como en la construcción edilicia, vinculados con la educación universitaria pública. El colegio primario que cursó Tomás, también era de gestión privada, y con una propuesta progresista (también fue transitada enteramente en la misma institución). En entrevistas con el Director de la escuela pude dar cuenta también de esta orientación, quien a su vez explicitó el deseo de que la propuesta fuese de carácter público. El recorrido de Tomás se corresponde con una expectativa ligada a la evaluación, así como también a la posibilidad de establecer una identificación con la tipicidad de su rango etario.

La escuela, como espacio definido, entre otros rasgos señalados por Rockwell, por el vínculo entre coetáneos, es apropiado por cada recorrido de diverso modo. En el caso de Tomás el tópico etario es apropiado a través de una relación de oposición con el otro-par, como modo de dialogar que predomina en este trayecto. Es a través de una relación de oposición que Tomás identifica qué comportamientos o actitudes escolares se corresponden con la edad, y cuáles no.

El itinerario biográfico de Romina es diferente, sin embargo, comparten regularidades en el modo de dialogar con el otro escolar y consigo mismos que conduce a sostener expectativas similares respecto de la actividad. Romina tiene un itinerario escolar fragmentado. Si bien fue entrevistada en la escuela pública de Parque Avellaneda (CABA), hasta cuarto año cursó en un colegio privado, de carácter católico, situado en la localidad de San Justo. Como veremos, el vínculo con los coetáneos, pares, en el caso de Romina, al igual que Tomás, también es de oposición. Mediante esta oposición ambos definen o reconocen un recorrido escolar “normal”, y aquellos que no lo son. En el caso de Romina la oposición al otro-par se ve matizada por el entrecruzamiento con la esfera laboral, que conduce a valoraciones positivas del otro-docente, por ejemplo.

Referiré también aquí, pero en menor grado, fragmentos de entrevista que corresponden al itinerario escolar de Evelyn, cuya escuela, como señalé, está situada en San Martín, en el conurbano y es de gestión privada y de Lía, que cursa en la misma escuela privada de Boedo, junto con Tomás. Retomaré parte de sus itinerarios biográficos en la medida en que comparten modos de relacionarse con el otro escolar en la construcción de su posicionamiento en la actividad.

En la medida en que Tomás y Romina construyen sus posiciones se apropian de la actividad, delimitando expectativas sobre la misma. Este diálogo con el otro no refiere solo al otro-par, sino también a otros pertenecientes a la actividad como docentes, directores, preceptores, familiares. Así, cada posicionamiento ocupado a lo largo del trayecto escolar medio, es analizado desde una perspectiva dialógica, como el producto de una específica interacción comunicativa con los otros que forman parte de la actividad educativa.

Específicamente en este capítulo las propuestas escolares son apropiadas por los estudiantes para construir un recorrido escolar marcado por la expectativa laboral, donde prevalece la evaluación como marcadora de etapas en el itinerario educativo. Este reconocimiento del campo escolar está atravesado y construido en un diálogo de

oposición con el otro-par.

Hago hincapié en los modos de diálogo con otros y consigo mismos mediante los cuales se va configurando una expectativa sobre lo escolar en que esta es interpretada por Tomás y Romina como etapa natural perteneciente a un ciclo de vida. La obligatoriedad escolar es construida como rasgo universalmente compartido que legitima el carácter común de la práctica educativa. Es posible detectar aquí una manera de apropiarse del rasgo institucional de la obligatoriedad escolar que, en este caso, se relaciona con una naturalización vinculada con el rango etario y, por lo tanto, con una instancia que todos deben atravesar. Dicha obligatoriedad, en este recorrido, es asumida como indicadora del carácter común, natural, de la práctica, en tanto instancia que todo coetáneo debe atravesar.

Ahora bien, en el recorrido analizado en este capítulo el rasgo etario, así como la obligatoriedad, son rasgos que conducen a una naturalización de la experiencia. Este posicionamiento de algunos estudiantes respecto del campo escolar está construido a partir de una relación de oposición en el diálogo con el otro-par. En tal sentido, tanto Tomás como Romina narran su experiencia escolar y se construyen como diferentes al resto de sus pares a través de la referencia a otros, frente a los cuales, se hallan, de modo constante, en relación de oposición.

En el recorrido que analizo en este capítulo la experiencia escolar es construida y valorada por Tomás y Romina como parte de un ciclo natural de vida, en que el aprendizaje se corresponde con saberes evaluados, útiles para el universo laboral. En tal sentido, los giros o puntos nodales del recorrido en la narración de un recuerdo escolar se relacionan, la mayoría de las veces, con situaciones de evaluación. En la construcción de su experiencia muestran una expectativa escolar vinculada al tránsito natural por una etapa de vida. Dicha construcción se evidencia, por ejemplo, al identificar el fin de la etapa escolar con un mero crecimiento etario.

Ahora bien, la construcción de un recorrido con estos rasgos se relaciona con la identificación de una tensión dialógica dominante caracterizada por una relación de oposición con el otro-par. Es este el modo predominante de entablar un diálogo con los otros a partir del cual se construye la experiencia educativa. Este estudio se propone aportar así un análisis de la combinación polifónica de voces entre el conjunto de participantes del contexto escolar como perspectiva para comprender la relevancia de rasgos y expectativas en cada trayecto sistematizado. En este sentido, este capítulo aporta al objetivo general de la tesis a través de la sistematización de la combinación de

voces que construyen una experiencia escolar en la que predomina la evaluación, la expectativa laboral y la concepción de la escuela como etapa natural de la vida. Este conjunto de posicionamientos respecto de la actividad escolar no puede estudiarse de modo aislado, considerando cada posicionamiento independiente de otros, sino que a través del estudio de los recorridos, del seguimiento analítico de sus coordenadas espacio-temporales, es posible identificar cómo la serie de posicionamientos de los estudiantes se relaciona con una combinación de voces particular. En este caso, predomina la oposición en el diálogo con el otro-par. Por lo tanto, me dedico a identificar dicha oposición, como modo predominante de relación dialógica que incide en la construcción de la experiencia escolar. La misma condujo a definir la actividad como perteneciente a una etapa particular de la vida, a la que le corresponden ciertas experiencias a través de las cuales Tomás y Romina buscan distinguirse del resto de sus compañeros.

Este posicionamiento, como señalé, construido sobre la base de relaciones de oposición con el otro-par, considera la experiencia escolar como una etapa al interior de un ciclo de etapas vitales, en los que la valoración de la escuela se establece como período “natural”, propio de un rango etario, y por ello, “normal”.⁷³

6.1 Inicio de la escuela: la tradición familiar, el conocimiento de las prácticas de evaluación y el “quilombo” como categoría social que define la práctica escolar.

La relación con el otro y consigo mismo evidencia una forma de relacionarse con el tiempo y el espacio escolar, tal como lo muestra el relato de Tomás. De este modo, al relatar los inicios de la vida escolar, Tomás alude al recorrido del otro-familiar para narrar sus propios inicios, como una especie de tradición familiar:

“o sea porque había materias muy interesantes, mi hermana había entrado con la idea de ser médica... y terminó siendo productora... de cine... Éramos creo que, los mismos, o sea... la misma cantidad de chicos que ahora pero no los mismos chicos, repitieron varios, entraron varios, se fueron varios, terminamos siendo los mismos... la misma cantidad. Eh... tuvimos me acuerdo, creo que me acuerdo las materias, matemática, lengua y proyecto... tuvimos a Claudia, a Flora y a M...arta... Y... no, no o sea al principio nos empezaron las dos primeras materias que eran matemática y lengua te explicaban el tema de los trimestres, las notas...la forma de evaluación y eso, toda la primera semana siempre fue así. Cada materia nueva te iba explicando su forma de evaluar, si

⁷³En la narración del itinerario escolar se dejó en total libertad al entrevistado para relatar todo aquel dato, historia, aspecto, que considerara relevante a la hora de contar su biografía escolar. Por otra parte, se indagó en la aparición espontánea o no, de categorías sociales que tuvieron aparición y fueron documentados durante el trabajo de campo en observaciones de escuelas, como las de vocabulario. Si bien hay una guía de pautas que colocan a la entrevista en un diálogo semi-estructurado, estas fueron pensadas a partir de observaciones realizadas previamente.

te iba a pedir la carpeta o si no hace falta (Tomás, E. Prda. Boedo, abril, 2011)

La evaluación es un rasgo que define la experiencia escolar en este recorrido. Este rasgo regular, asumiré, como señalé, un carácter predominante para definir la expectativa en relación con la escuela en este trayecto. La predominancia de esta función tradicional del sistema educativo se vincula, sostengo aquí, con procesos sociales de configuración del recorrido estudiantil ligados a una relación de oposición con el otro-par. En los otros dos recorridos que analizo en la tesis, si bien este rasgo es mencionado, no tiene el carácter relevante que asume en ésta, donde no sólo aparece en la construcción narrativa del inicio de la experiencia escolar sino que también aparece al relatar un recuerdo vinculado con la escuela, en el señalamientos de etapas o hitos en el recorrido, entre otros sucesos de la vida escolar.

Si atendemos a las formas de narrar (Bruner *op.cit.*), al relatar el primer día de clases, la primera mención del otro escolar en relación con el docente es con un nombre propio y ligado a criterios de evaluación; en el caso del otro-par remite a una cantidad que persiste, es decir, se mantiene igual desde los inicios hasta el presente. De este modo, las referencias concretas y situadas son en relación con el otro-familiar y docente, mientras que el otro-par tiene una presencia en términos cuantitativos. Esta forma cuantitativa del alumnado, su aparición en esta instancia de comienzos de la narración no es azarosa, la misma reaparecerá hacia el final del recorrido. El reconocimiento del otro-par a través de una generalización numérica se revela como un indicador del grado de tipificación de la experiencia educativa en este recorrido. Tomás describe el primer día de los comienzos de quinto año:

*“jueves 10 de marzo... tuvimos un profesor nuevo... pero estuvo bastante tranquilo, igual nuestro curso siempre fue de hacer quilombo, siempre se hicieron quilombos... en primero **rompieron** ¿viste esa rejilla? ...la patearon aparentemente fue sin querer, en segundo una puerta, tipo la puerta quedó así, o sea, las que están abajo las rompieron, después en tercero también, **en cuarto rompieron el piso, no, no, en el polideportivo rompieron una puerta... patearon un canda... no, no, millones de cosas. El otro día Guillermo (el director del colegio) las nombró, un montón, después en quinto rompió una puerta, y... es como que siempre está... tipo... efusivo, no se... pero ahora como es quinto dicen que hay que hacer ‘quilombo, quilombo’, pero si hubiese venido toda la secundaria y en quinto es cuando vas a hacer quilombo... se entiende pero **tampoco qué quilombo, o sea, puedes gritar, aplaudir, pero tampoco empezar a romper puertas, pero es como fue toda la secundaria así... creo que fuimos uno de los cursos que más quilombo hicieron en El taller**”.*** (Tomás, E. Prda. Boedo, abril 2011)

Tomás se distancia de este tipo de acciones escolares, a través del uso de la

segunda persona del singular (“vas a hacer quilombo”) y a través del uso genérico de “curso”; no se incluye o ubica en el curso, sino que describe situaciones sin que aparezca claramente el sujeto de la acción. Utiliza el discurso directo para construir la situación, al referir: “quilombo, quilombo”, representativa del “curso”. Finalmente Tomás se construye en relación con los acontecimientos descritos, de modo valorativo, describiendo las acciones que podrían entrar dentro de la categoría de “quilombo” y aquellas que la exceden.

En el itinerario de Tomás, así como también en el de Romina, que en breve referiré, el sujeto escolar se mantiene como observador a través del discurso comentado, frente a un otro-par, representado en la segunda persona del singular. Al utilizar la generalización “curso” Romina se incluye de modo indirecto en los hechos. Ninguno de los dos se sitúa en el lugar del “quilombo”, como parte del colectivo. Tal como indiqué en el apartado teórico, en el análisis dialógico es posible observar cómo se generaliza en la comunicación, al otro, dando cuenta de efectos de la socialización, motivados por la práctica educativa.

La descripción de los inicios escolares a través del dialogismo de oposición en relación con el otro-par, que mencionamos en la presentación de este tipo de recorrido escolar se advirtió también en el posicionamiento distante de Romina frente al otro-par, que aparece como obstáculo a su rendimiento:

“cuando entraron algunos chicos nuevos, muy revoltosos ya no es lo mismo... Ya hay clases que no se puede escuchar nada... el año pasado nos hicieron cambiar de lugar a las que más o menos nos portamos bien atrás y a los lieros adelante, entonces los de atrás no escuchábamos nada... Así que así me fue en el colegio... Ahora nos sentamos como queremos pero porque ya, falta uno que repitió que era el que más revoltoso era, pero estamos más tranquilos, igual más o menos... algunos –docentes- renunciaban porque el curso era re insoportable ¿viste?...” (Romina, E. Puca. Parque Avellaneda, abril 2011)

Nuevamente el fragmento citado concluye en la alusión al *curso*, desdibujándose la presencia de Romina en relación con la acción descrita. Este, como todos los indicios que iré construyendo a lo largo del análisis, me permitió reconocer este recorrido basado en itinerarios de oposición al otro-par, en que este es construido como un “ellos”. Este tipo de dialogismo facilita la construcción tipificante del otro escolar. La construcción tipificante se ve facilitada porque a través de un “ellos” ni Tomás ni Romina se encuentran en situaciones de diálogo directo, sino que esta interacción comunicativa se caracteriza por una voz, referida en forma directa, pero representativa

de un “ellos”, frente al cual Tomás y Romina se distancian.

Al sistematizar, en relación con la etapa inicial del colegio, el modo regular de vinculación con el otro a través de la oposición y la distancia encontré, como señalé en la presentación de los itinerarios que componen este recorrido, el caso de alumnos con trayectos escolares fragmentados entre una escuela y otra. Esta fragmentación se sitúa en niveles avanzados ya del recorrido escolar, específicamente en cuarto año, en el caso de Romina, que, nuevamente, se construye en la distancia con respecto a la escuela actual⁷⁴:

*“Estaba re enojada, estaba re lloviendo, me acuerdo que me tuvo que prestar el paraguas, me había remojado empapado, **cuando llegué** el patio estaba inundado y **estaban formando ahí**, y apenas bueno yo cuando llegue me caían todos mal”* (Romina, E. Puca. Parque Avellaneda, abril de 2011)

Veamos cómo se describe el primer día escolar en la escuela anterior a la actual:

*“Estaba nerviosa... estaba re nerviosa y ansiosa, todo junto y bueno **cuando entré me encontré una chica que me preguntó si era nueva que se yo y justo íbamos al mismo grado así que enseguida me empecé a **hablar con ella**** y nos sentamos juntos y la verdad que **todos eran re buenos, todo re bien al toque me hice amigos todo... Si, re copado... No, fue todo muy tranqui, muy normal”*** (Romina, E. Puca. Parque Avellaneda, abril de 2011)

En este recorrido, la relación con el otro-par, en un itinerario fragmentado, conduce nuevamente hacia la construcción de una oposición frente al otro-par actual. El otro-par valorado no se encuentra en el espacio áulico actual, pertenece a otra escuela. Es decir, en este recorrido sólo cambia la forma de vínculo con el otro-par, si este último está situado en un espacio escolar anterior (ya sea del colegio primario u otro secundario), es decir, cuando no tiene carácter actual. Como señala Bajtín, es la última posición frente al mundo relevante del sujeto la que permite reconocer aspectos significativos de su experiencia social. En el caso aquí estudiado, el otro-par actual no tiene voz, ni es nombrado, tampoco aparece enunciado como sujeto de la acción sino que aparece el verbo de la acción (*“estaban formando ahí*). Frente a esta descripción vaciada de voces, en la descripción que corresponde al espacio escolar anterior aparecen diálogos con otros (*empecé a **hablar con ella***). La valoración negativa o positiva del ámbito escolar puede analizarse a partir de las formas de dialogar y relacionarse con el

⁷⁴En el recorrido analizado en el Capítulo 5, donde predomina otro tipo de dialogismo, distinto a la oposición dialógica como modo excluyente de vínculo con el otro-par, en ese caso, como vimos, cuando el trayecto escolar abarca dos escuelas, conduce a realizar una comparación y a retomar elementos de una y otra escuela.

otro que la construcción de esas valoraciones conlleva. De este modo, como señalo en el capítulo inicial, a través de un conjunto de relaciones que asumen los protagonistas de los itinerarios con el “otro-par”, “otro-docente”, “otro-familiar”, identifico cómo se reconstruyen las prácticas sociales vinculadas con esta actividad. Este tipo de análisis enfatiza cómo los procesos de socialización múltiple se evidencian en una forma predominante de construir el diálogo con el otro. Las relaciones con todo el conjunto de otros que se realiza en el recorrido permite observar el proceso dialógico mediante el cual se construye la experiencia escolar. Me propongo mostrar cómo el posicionamiento que tanto Tomás y Romina asumen frente al espacio escolar se vincula con los modos de relacionarse con un universo de otros significativos a lo largo de sus itinerarios escolares.

6.2. Etapas del trayecto escolar identificadas como variaciones del posicionamiento ante las instancias de evaluación.

Tomás reconoce etapas que delimitan su itinerario en relación exclusiva con los criterios de evaluación y la actitud asumida frente a estos:⁷⁵

“primer año solo, que sería tipo... cómo el aprendiza... aprender cómo es el ámbito secundario... o sea me refiero... cómo es llevarse materias, cómo es la forma de evaluación... aprendes como evalúa cada profesor, qué es lo... tipo cuáles son los objetivos que tiene el profesor que vos aprendas y esas cosas... porque después en segundo por lo general tenés todo lo mismos profesores... si, por lo general si, igual... Después la segunda etapa (sube la voz) segundo y tercero, en mi caso ¿no? Obvio... sería como la etapa... no sé, como... de vago, como que no hice muchas cosas, o sea, me ponía las pilas pero siempre en el último trimestre me relajaba y me llevaba cinco materias... en segundo me llevé cinco... y en tercero me llevé cinco también el último trimestre y aprobé cuatro y me quedó... Historia en marzo y después la aprobé y después... la última etapa, que sería cuarto y ahora quinto, es como una etapa de estudio, o sea, no estudio tanto pero presto más atención, me quedan más las cosas y por ahí leo y leo lo de la carpeta y ya me queda... por lo general cuando te llevas una materia a marzo, es como que arrancas el año más cansado... pero a mí, o sea me hizo al revés, dije bueno, ‘no quiero que nunca más me pase esto’ entonces me puse las pilas y me llevé... dos materias, no, tres...” (Tomás E. Prda. Boedo, abril de 2011)

Aquí se destaca, una vez más, una de las funciones explícitas de la escuela: evaluar (Fanfani *op.cit.*). La periodización y el reconocimiento de etapas en el recorrido escolar se vinculan con la exclusiva referencia a los años lectivos. El otro-par no

⁷⁵A diferencia de los otros recorridos en los cuales la delimitación de etapas se establece en cuanto a cambios entre formas de socializar con pares, en este recorrido tal delimitación se vincula con comportamientos y resultados de instancias de evaluación.

aparece, excepto implícitamente al negar haber empezado más cansado después de rendir materias en marzo (“*por lo general cuando te llevás una materia a marzo, es como que arrancás el año más cansado... pero a mí, o sea me hizo al revés*”). Luego de afirmar una idea respecto de una práctica generalizada correspondiente al otro-par, tipificada en la segunda persona del singular, Tomás no se reconoce dentro de la misma. Por el contrario, frente a esta descripción de la situación, aparece dialogando consigo mismo (“*me hizo al revés, dije ‘bueno, no quiero que nunca más me pase esto’*”).⁷⁶ Negar las ideas o acciones pertenecientes a otro, a través del diálogo interno consigo mismo indica cierta dependencia de Tomás para definirse.

Por su parte, en el fragmento de entrevista que a continuación detallo es posible advertir los bajos niveles de crítica que debe experimentar Romina para percibir que puede “desarrollarse”. Esta observación puede vincularse con las observaciones de Vygotski (*op.cit.*) respecto de la adolescencia en el ámbito escolar. El autor señala cómo algunas subjetividades precisan experimentar bajos niveles de crítica para poder aprender, mientras que otros alumnos precisan de un alto grado de crítica para apropiarse y sentir algún grado de avance en relación con el conocimiento que aprehenden.⁷⁷

“Y... bueno los que pasé en el colegio viejo... para mí es una entera – etapa - Para mí fue la mejor... me gustaba todo, no podía criticar nada, me gustaban mis amigos, mis compañeros, los profesores, la enseñanza, todo, todo, y acá no me gustan mis compañeros, no sé qué nombre le pondría a la etapa pero no me gustan mis compañeros... La escuela nueva, no me gustan mis compañeros, no me gustan los directivos pero si me gusta la orientación, creo que es por lo único que sigo en el colegio, porque sino ya me hubiera cambiado, sí, creo que en este colegio me empecé a llevar muchas más materias que antes... Bajé un poco el rendimiento” (Romina, E. Puca. Parque Avellaneda, 2011)

El rendimiento, la evaluación, se vuelve a destacar en este recorrido tal como lo muestran los relatos de Tomás y Romina, en tanto recurren a estos rasgos como modo de posicionarse a la hora de reconocer etapas en la construcción de su experiencia. Esta expectativa y modo de reconocer la práctica escolar se relaciona con el dialogismo

⁷⁶La aparición o no del diálogo interno nos permite detectar las diferencias en los modos de apropiación de la actividad. La emotividad implicada en la aparición o no del diálogo interno es diferenciada según la forma de vincularse con los otros.

⁷⁷No es el propósito de esta tesis desarrollar un análisis desde un punto de vista didáctico o pedagógico. No obstante estas observaciones pueden colaborar en la comprensión de la complejidad en cuanto a las valoraciones de los alumnos respecto del campo escolar y sus expectativas. Estas consideraciones pueden hilvanarse con el capítulo empírico inicial, donde trabajamos con la propuesta docente en su puesta en acto y las formas de participación de los estudiantes más habituales, donde se despliegan estos recorridos.

opositivo. Es posible observar cómo la articulación polifónica de voces asume aquí una relación de oposición como modo en que tanto Tomás como Romina construyen un posicionamiento frente a la escuela. Ello colabora con el objetivo general de la tesis abocada a sistematizar distintos rasgos de la experiencia escolar que se relacionan con la construcción de expectativas, sobre la base de un modo de dialogar con el otro y consigo mismo respecto de la actividad escolar. Los otros con quienes el estudiante “entra” en vínculo durante la práctica escolar son descriptos en tanto rol o función institucional: “profesores”, “compañeros”. Romina, de este modo, se construye en el acuerdo o correspondencia con el otro, que no aparece situado, sino descripto más desde su rol institucional (“*me gustaban mis amigos, mis compañeros, los profesores, la enseñanza*”). Es allí donde experimenta una estabilidad comunicativa, sin desarrollar explicaciones respecto de esta coincidencia o mencionar alguna particularidad que permita un reconocimiento específico. La estabilidad comunicativa aquí aludida se relaciona con las generalizaciones necesarias para poder compartir, que cada sujeto realiza cada vez que utiliza signos. Porque “toda comunicación exige generalización” (Vygotski 1991:130). Las coordenadas espacio temporales, como señalé al atender a las reflexiones teóricas de Bajtín y Hymes, son indicadores de una relación con el contexto escolar, quiénes aparecen y cómo son los aspectos a sistematizar desde este estudio. En esta ocasión, ya sea que se describa a una u otra escuela, no se transforma la forma de descripción del otro-par. En ambos casos, se refiere en términos de “compañeros”, “directivos”. Si bien menciona “amigos” en la primera escuela, es decir, la convergencia o acuerdo dialógico con el otro-par se da, en este recorrido, por fuera del espacio escolar actual. Ningún otro escolar tiene aquí mención situada. No hay desarrollo de situaciones concretas compartidas, sino reconocimiento del rol institucional que ocupan. El reconocimiento del otro en término de roles institucionales y la evaluación, como expectativa sobre la actividad escolar es fruto de una combinación de voces que se relacionan entre sí de un modo particular. En este caso, en cuanto al otro-par actual, de modo opositivo. Cabe destacar que la evaluación, por ejemplo, entre otras expectativas que aquí iré señalando al ver el itinerario de Tomás y Romina, constituye y forma parte, desde ya, de otros itinerarios, así como también la monotonía como parte de la experiencia escolar. Pero, prevalece una asignación de relevancia a estos rasgos en función de las posiciones construidas relacionamente con otros a lo largo del recorrido escolar. Por ende, la puesta en valor de este estudio se vincula con cómo rasgos de la experiencia escolar, así como expectativas vinculadas con la participación en la

actividad, se relacionan con formas de dialogar con el otro y consigo mismo que construyen los estudiantes.

6.3. Un día escolar en las voces de los alumnos como retrato de situaciones típicas referidas al otro-par.

En la descripción de un día visualizado como típico identifiqué, tanto en el relato de Tomás como en el de Romina, la mención de características referidas al otro-par en relación de oposición. Como veremos, la descripción de situaciones y experiencias descriptas por Tomás naturalizan la posición respecto de la actividad escolar como “etapa” a la que le corresponden determinadas experiencias y no otras.

*“no me estoy llevando mucho con el grupo, o sea me llevo bien pero... no sé, está todo muy raro... es... mi forma de pensar...no me gusta mucho la idea del ambiente en el que se están metiendo... el alcohol y todas esas cosas, **me parece que están quemando muchas etapas**, se están adelantando a muchas cosas... me parece, por ahí tomar **porque te guste**, no para **ponerte en pedo y hacerte el capo** tipo, no me parece... entonces como que estar metido ahí (parece decir) no me gusta mucho, no es que no me gusta pero no lo comparto entonces prefiero alejarme, total tengo mis amigos afuera... de mi primaria... no sé qué problemas pueden tener pero yo lo siento así, porque siempre **buscan como estar en un estado que no es el... el normal**, siempre **dicen que, por ejemplo: ‘quiero estar en pedo, quiero estar feliz...**’, que puedes estar feliz sin tener que tomar, o sea, yo me cago de risa, y todo y... no, yo lo veo así”.* (Tomás E. Prda. Boedo, abril, 2011)

También Romina, al describir un día de la vida escolar, lo resume (o generaliza) en la construcción de una distancia respecto del accionar que tipifica al otro-par:

“Me levanto, bueno desayuno a veces, si tengo tiempo, bueno tomo el colectivo, siempre llego tarde... bueno estoy en el colegio, siempre pasa algo con mis compañeros...Y siempre viste hay algún lío algún, viste recién se agarraron a piñas... Siempre algo pasa y después me voy a mi casa”. (Romina E. Puca. Parque Avellaneda, abril, 2011)

Hablar sobre el día escolar es establecer una relación de oposición con el otro-par. Romina refiere también una conclusión valorativa respecto del estado de ánimo o acción de este otro (“*las primeras horas están más calmados, después se ponen más revoltosos*”).

La narración de la práctica escolar refiere exclusivamente a construir una diferenciación en cuanto a la actitud “normal” que corresponde al rango etario. Se llega a esta construcción a través de un diálogo con el otro-par basado en la oposición. Esta oposición se realiza al aludir a la palabra del otro, a través del uso de una voz directa que pertenece o representa, de modo tipificante, a un “ellos” (“dicen”) coetáneo. Se tipifica así la construcción del otro-par, con quien Tomás se relaciona en su relato. La

coda que Tomás utiliza para cerrar su relato: “yo me cago de risa, y todo y... no, yo lo veo así” reitera el modo regular de relacionarse con los otros para posicionarse en el espacio escolar. Dicho modo regular, que aquí sistematizo, es la combinación de relaciones de oposición. De este modo, Tomás, frente a la “huella de socialización” del otro-par construida en voz directa (generalizada como representativa de un “ellos”), concluye su relato con un gesto sonoro (la risa), introduciendo así una mirada objetivadora y concluyente respecto de la situación escolar. Objetivante porque la risa opera como voz contextualizada frente a una voz desprendida de otro concreto (siempre dicen... *“quiero estar en pedo, quiero estar feliz”*). En tal sentido, Tomás observa “desde afuera” la situación. Cabe destacar, cómo la construcción de la segunda persona del singular (“no para ponerte en pedo y hacerte el capo”) se enlaza o es representada por la forma de un “ellos” en la oposición dialógica.

En la descripción del día cotidiano el dialogismo opositivo se extiende al otro-docente. La superposición de un cargo docente y directivo genera valoraciones negativas que, en este recorrido son construidas de modo peculiar.

“Y entrás... las primeras horas están más calmados, después se ponen más revoltosos entonces ya empieza el lío, empiezan a hablar, igual se va rápido la hora pero depende también qué profesores nos toquen porque por ejemplo hoy tenemos al director que es lo peor que nos puede pasar... Habla mucho, o sea, vos le preguntás: ‘¿qué hora es?’ y te dice: ‘bueno, la tierra gira en una rotación...’ o sea te... te explica cosas que no necesitas... Que el chabón se pone a hablar y todos ya: ‘ay no’, viste se quieren matar y... depende qué profesor puede ser algunos días son buenos pero mayormente no son buenos, yo sé que si faltó no me pierdo de nada un día en el colegio.” (Romina, E. Puca. Parque Avellaneda, abril de 2011)

El posicionamiento frente al “quilombo”, situándose por fuera del colectivo, vuelve a reiterarse aquí. El otro-docente, a través del recurso dialógico de la voz directa, dialoga con la segunda persona del singular, que suele ser representativa del alumno típico. El diálogo imaginario respecto de preguntar la hora (“o sea, **vos le preguntás:** ‘¿qué hora es?’ y te dice [refiere al profesor / director de la escuela]: ‘bueno, la tierra gira en una rotación...’”) refiere a un diálogo social cotidiano, que trasciende el espacio escolar. Este diálogo se caracteriza por su brevedad, su carácter común, compartido, de la vida cotidiana extraescolar. La respuesta sobre la rotación terrestre ironiza respecto del saber escolar y la utilidad de los conocimientos transmitidos. La superposición del cargo directivo con el de la docencia adquiere connotaciones negativas. Por otra parte, Romina se construye en los inicios de la narración en segunda persona del singular: “Y

entrás...” para concluir con la primera persona al cerrar el relato y salir de la escuela: *“yo sé que si faltó no me pierdo de nada un día en el colegio.”* La oposición dialógica que sostiene Romina, al igual que Tomás, frente al otro-par, los sitúa a ambos en términos singulares fuera del espacio escolar y en segunda persona, situados en su interior. Las coordenadas espacio temporales, referidas al “cronotopo” (Bajtín 2002) permiten observar la aparición del otro relevante, quién aparece y quién no en la construcción de la experiencia y el posicionamiento escolar. En la construcción de este posicionamiento tipificante es que sobresalen los rasgos vinculados con la evaluación como expectativa escolar.

Cabe aquí hacer un breve paréntesis en el análisis para señalar que todos los estudiantes entrevistados suelen hacer poca referencia acerca de la actividad escolar en la narración de un día de vida. Tal como expliqué en el capítulo dedicado a aspectos metodológicos, durante la realización de las entrevistas, intenté profundizar respecto de la lógica de la práctica (Lahire 2006) en la descripción del día específicamente “escolar”. Esto es algo que ocurrió en todos los itinerarios narrados. Específicamente en este recorrido, al profundizar acerca del día escolar obtuve respuestas en las que la experiencia o situación escolar descrita, tanto Tomás como Romina se oponen al otro-par para construir su posicionamiento y relación con la actividad escolar.

Tomás, para describir el día reconocido como cotidiano en su vida utiliza una categoría: “boludear”. La misma refiere a acciones con diverso emplazamiento social. Incluye acciones tales como: *“estar en la compu”*, *“dormir”*, *“andar en skate”*. Estos aspectos son definidos como vinculados al “ocio”. La definición de “boludeo” abarca actividades tanto escolares como extraescolares. En relación con el espacio escolar la actividad de “boludear” o “colgarse” aparece siempre en forma grupal:

“estamos en un curso quilombero no, como te dije... es como que nos colgamos mucho, todos... por ejemplo el profesor dice hablando sobre la madera ¿no?...y empieza a hablar de la madera y alguien le hace una pregunta y se la empieza a explicar y por ahí terminamos hablando de un auto, ¿entendés?... es como que empezamos a ramificar todo, y nos vamos... que nos hiciste acordar por dónde estabas porque me dejaste hablar de cualquier cosa, es como que nos enganamos mucho y charlamos mucho y estamos siempre en el boludeo” (Tomás E. Prda. Boedo, abril de 2011)

El “boludeo” en el espacio escolar es evocado por una experiencia que alude a una cotidianidad. Sin embargo, Tomás, una vez más, no aparece en forma individual realizando la acción de “boludear”. Cuando este es interpelado directamente respecto de qué actividades incluye la clasificación, siempre refiere a actividades extraescolares.

Esta categoría social (el “boludeo”) refiere a temáticas desdibujadas, desencajadas. Así ocurre cuando se describe la actividad “en la compu”:

“ya me aburrí un poco porque chatear con los chicos que veo el mismo día, y les pregunto ‘como estás’, y nunca hay tema, les pregunto, ‘vos qué hacías’, ‘nada, acá, ¿vos?’, ‘nada’ y se termina ahí porque no hay otro tema. Los ves todos los días, sabes todo, no tenés ningún tema para hablar, a menos que les haya pasado algo o algo importante. Como que no estoy mucho, Facebook tengo pero casi ni lo uso... me meto, me fijo si tengo notificaciones y la cierro pero me meto una vez cada dos días... en Facebook te avisan lo que hicieron, si te firman en el muro... vos podés elegir, que lo vean tus amigos... yo lo tengo privado, que los únicos que lo pueden ver son los que son mis amigos, para ser mi amigo tenés que mandar una solicitud, yo la acepto o no, o yo mando la solicitud y si me aceptan o no. Y después, tengo el Blackberry... lo uso más porque me llegan mails, o Twitter, que antes se usaba mucho, ahora no... que Twitter es como... viste Facebook el ¿qué estás pensando?...es solo eso... por ejemplo no sé, ‘estoy yendo a tomar un helado’... y podés poner 140 caracteres... era tipo lo nuevo pero ahora ya no... lo que estaba haciendo, o a veces estaba por ejemplo estaba viendo la tele y decían algo gracioso y lo ponía y lo mandaba, después ya no” (Tomás E. Prda. Boedo, abril 2011)

Las voces con que interactúa Tomás no pertenecen al espacio escolar. El uso del estilo directo en el diálogo, donde se encuentran la voz de Tomás con el otro, no pertenecen al espacio escolar sino al espacio virtual. Una vez más, la relación con el otro se evidencia en su forma de aparición. La relevancia de las voces en la configuración del recorrido se manifiesta según el contexto social donde aparezcan. Nuevamente aquí, pongo en vínculo las categorías espacio-temporales (del cronotopo) con la red de otros para advertir el grado de significatividad e incidencia en la construcción de la experiencia escolar.

Cabe destacar que la referencia al pensamiento o la actividad de pensar (“Twitter es como... viste Facebook el ¿qué estás pensando?...es solo eso”) aparece solo en relación con la actividad cibernética. Por ejemplo, en este recorrido el quilombo es una acción correspondiente a un “ellos”, o al “curso”. En cuanto al “pensar” no se establece como tópico propio del espacio escolar, sino que refiere a instancias comunicativas de escritura mediatizada (Twitter, Facebook). Por su parte, aquí el “vocabulario”⁷⁸ se relaciona, una vez más, con una oposición a las formas de habla del otro-par, que afectan el “normal” desempeño escolar de Romina: *“por ejemplo yo no me hablo con los chicos del fondo y capaz que ellos me ven como la ortiva... creo que eso fue lo que más cambié, mi vocabulario y todo eso, pero en mi casa que se yo, soy*

⁷⁸Categoría de aparición manifiesta no sólo en los recorridos sino también en los registros de campo.

más tranquila”.

La acción escolar, como explica Adele Franzé, tiende a ser anticipada verbalmente para realizarse. Esta anticipación de la acción constituye un rasgo también del pensamiento situado en la escuela. Como se observó, al analizar el recorrido relacionado con la monotonía escolar (como rasgo predominante de la experiencia escolar), la actividad de pensar aparece como explicación de la quietud corporal en el aula. En el recorrido que aquí analizo la referencia a instancias de pensamiento se circunscribe, como señalé, al espacio virtual. Destaco este aspecto, en tanto tres categorías sociales tuvieron lugar en todos los relatos así como en los contextos escolares documentados. Volveré sobre los significados de las mismas en distintos contextos escolares (“pensar”, “el vocabulario”, “el quilombo”) a lo largo del análisis y de modo comparativo en las conclusiones de la tesis. El encuentro de las voces en el espacio virtual y nunca en el espacio escolar se vincula aquí con el grado de tipificación. También es un indicador de la inexistencia de una temática valorada en relación con el otro-par, capaz de generar transformaciones en la experiencia escolar de Tomás y Romina.

En este apartado muestro dos fragmentos más de entrevistas pertenecientes a Lía y Evelyn, quienes también introduje de modo inicial en el capítulo. El relato de Lía referente al “boludeo” señala: *“me quedo boludeando con alguna cosa que hacer, o llego a mi casa, veo la tele un rato, leo o me despierto y hago la tarea...”*. Específicamente, referente al “boludear” describe: *“estar en la compu, quizás veo alguna peli... Facebook, MSN... me fijo si alguien me firmó... te pueden firmar desde un “te quiero””* (Lía, E. Prda, Boedo).⁷⁹ Nuevamente, la cita directa de la escritura prefigurada acerca de la expresión “te quiero”, prefigurada en tanto el usuario la selecciona, destaca la expectativa de socialización perteneciente al espacio virtual, característica de este recorrido. Por último, observo la ligazón del término situado en el espacio escolar:

“nos ponemos también a boludear con el profesor... lo enganchamos... en cualquier cosa y... es como que capaz que el profesor se da cuenta y dice ‘bueno, es una hora, se pasa rápido, no hacemos nada’, y está el profesor que se engancha, y capaz que piensa que nos interesa lo que estamos hablando” (risas) (Evelyn E. Prda. San Martín, mayo 2012)

⁷⁹En tanto los itinerarios biográficos de cada estudiante responden a la interacción y participación singular en contextos disímiles, podemos encontrar, al referir al uso cibernético el relato de Lía, situado en este recorrido y al atender a su microdiálogo, organizando casi completamente su relación con la práctica escolar, la situamos en el recorrido de la rutina (Capítulo 4), donde prevalece la monotonía como percepción de la actividad escolar.

La acción de “boludear” es asumida en términos grupales, no individuales, al interior del espacio escolar. Dicha construcción se realiza a través de la mención de un otro-docente que asume el planteo en voz directa ante un nosotros que propone “cualquier cosa”. Esa inexistencia de temática definida o reconocible es lo que Tomás, así como también Evelyn, experimentan como “boludear”, acción compartida en la que no aparecen con una participación explícita. En este caso, concluyo que “el día escolar relatado en las voces de alumnos” se ve asociado a una forma de interacción en la que participan tanto el docente como el otro-par, ante la cual ni Tomás, ni Romina asumen una participación singular, esta última sí aparece en las actividades extraescolares.

6.4. El día atípico escolar es aquel en que el posicionamiento escolar se construye por única vez como singular

Otra característica que permitió sistematizar este recorrido, al trabajar con los itinerarios de Romina y Tomás, fue la forma dialógica en que construyeron la “atipicidad” escolar. En este caso, se reafirmó la construcción de la distancia entre Tomás y el otro-par.

“fue como un día que estaban todos peleados, y yo ni enterado, yo tipo llegué, y estaba así en el recreo solo, y de repente veía que se gritaban todos, estaba Bruno ahí sentado, triste, le fui a preguntar qué le pasaba, nada, así de mal humor, estaba como todo el curso en un clima re feo, un ambiente malísimo y yo no tenía ni idea qué había pasado, después me enteré y me di cuenta que se estaban peleando por una boludez, que no llegaba a ningún puerto porque no tenía sentido nada de lo que estaban discutiendo, eso es para mí muy gracioso y me lo acuerdo siempre porque fue llegar y ver que todos estaban peleando y no era nada importante” (Tomás E. Prda Boedo, abril 2011)

Es la primera vez en todo el recorrido escolar, que Tomás aparece en términos singulares y situados, posicionado dentro del espacio escolar. Solo allí, en el día atípico, aparece situado escolarmente en términos singulares. Ahora bien, Tomás comparte con Romina, al narrar el día atípico, la construcción de un posicionamiento diferenciado en la escuela frente al otro-par. La imagen del contexto escolar: “el clima”, “el ambiente” se definen por una serie de adjetivaciones no compartidas por Tomás, quien “desde afuera” observa y concluye con una coda valorativa (Labov y Waletzky *op.cit.*) con respecto a la relevancia del diálogo escolar entre alumnos. Algo similar ocurre en el relato de Romina, donde describe una actitud general proveniente del otro-par, frente a la cual ella sostiene otra conducta:

“Cuando están todos redormidos, está todo tranquilo... eso pasó el año pasado que fueron a una fiesta de egresados y vinieron entonces estaban todos

re dormidos y teníamos geografía me acuerdo que ese día entendí todo, hice toda la tarea, ese fue un día raro para mi” (Romina E. Puca. Parque Avellaneda, abril 2011)

En ambos fragmentos de relato hay un “*todos*”, un conjunto entero que comparte una cualidad, acción o actitud frente a la cual ambos asumen otras. Se advierte en distintos puntos del itinerario escolar, ya sea en los inicios la oposición y distanciamiento de Tomás en relación con un otro-par que hace “*quilombo*”; aquí vemos, cómo el día atípico contrasta con la apertura e inicio de la actividad, en tanto se hallan “*dormidos*”. Pero en ambos casos, se trate de una acción vinculada al “*quilombo*” o al dormir, el recorrido de la experiencia escolar se configura desde la oposición y el distanciamiento con el otro-par.

6.5. Cambios / Aprendizaje como transformación de la actitud ante instancias de evaluación.

Los cambios a lo largo del recorrido en la construcción de Tomás y Romina como estudiantes se vinculan con dos aspectos: la actitud frente a los criterios de evaluación y la perspectiva de futuro laboral. La identificación de un aprendizaje, o de cambios en el recorrido estudiantil, no es construida en vínculo con el otro-par, ni con el otro-docente. En el caso de este último, sólo tendrá aparición si aparece vinculado con la esfera laboral. En cuanto al otro- par, este no tiene mención concretamente situada en el espacio escolar. En tal sentido, retomo aquí las afirmaciones de Piña (*op.cit.*) y Rockwell (*op.cit.*) cuando señalan que todo sujeto construye una versión de sí a partir de determinada posición existencial. Esta construcción en términos evaluativos los conduce a una afirmación en términos exclusivamente individuales, prevaleciendo la relación opositiva en el vínculo con el otro-par. Esta distancia opositiva reconoce cambios o transformaciones del aprendizaje en términos evaluativos, institucionalmente naturalizados:

“primero mucho más... aplicado, tipo me pone muy mal sino llego a hacer una tarea, no es que me voy a poner a llorar, pero no me gusta que me vaya mal en una prueba, o sea siempre quiero llegar al seis más o menos, si llego, si, contento, chocho de la vida, pero... siempre trato como que me vaya bien... antes era como: ‘bueno, después seguro me va a ir bien’ no sé qué, pero ahora es como que no, me pongo las pilas, si no hago una tarea... no me gusta, siempre trato de hacer la tarea” (Tomás, E. Prda. Boedo, abril, 2011)

Tomás se construye en relación emotiva frente a su rendimiento escolar. Bajtín, cuando refiere al dialogismo, esto es, a la manifestación de las interacciones comunicativas en el relato, introduce el aspecto emocional y volitivo de la forma (Bajtín

1994). En relación con esto, destacó que la actitud emotiva puede detectarse no sólo en la entonación y lo dicho, sino en la forma en que se relacionan los sujetos con su acción al interior de un relato. En este caso, esa acción frente a la cual Tomás produce un diálogo interno consigo mismo es la evaluación. Esta emotividad no se realiza en la descripción de situaciones concretas sino mediante el planteo de una actitud generalizada frente a los resultados de las evaluaciones. En tal sentido, el Tomás del presente se distancia de uno anterior expresado en el diálogo consigo mismo: *“bueno, después seguro me va a ir bien”*. No hay un otro relevante en la identificación de este cambio sino que, una vez más, la construcción se organiza, al igual que en el posicionamiento frente a la identificación de etapas, es decir, en vínculo con el rendimiento escolar y las instancias de evaluación. Tal como señalé en los capítulos iniciales, analizo a través de la sistematización de la polaridad de personas en la que se articula la tensión entre el diálogo y el microdiálogo en qué términos los estudiantes se apropian (a la vez que son interpelados) de la experiencia. Es de hacer notar cómo la posición de Tomás se construye en relación con la negación de una acción desprendida de un sujeto que la realice: *“no es que me voy a poner a llorar”*.

La relación de oposición, con carácter predominante, configura un recorrido en que la expectativa sobre la actividad escolar se cierne sobre su despliegue en tanto etapa natural de vida al que le corresponden ciertos momentos vitales, identificados como propios de un rango etario. En este contexto de socialización, narrado en los itinerarios de Romina y Tomás, cualquier cambio o transformación se relaciona con las funciones explícitas de la actividad escolar. Refiero específicamente a la instancia de evaluación y las perspectivas de orientación profesional. Son estas las dos características que priman en relación con la identificación de cambios en los itinerarios de Romina y Tomás. Ambos se posicionan en la distancia respecto a un otro-par que “quema etapas”, que no se corresponde con la dinámica “natural”, “normal” asociada con la edad. Este posicionamiento es fruto, desde una perspectiva dialógica, de un recorrido en el que predomina una tensión dialógica de oposición con el otro-par. Este, como señalé, es tipificado en un “ellos”.

Como señalé en el Estado de la Cuestión, sobre recorridos escolares del Capítulo 1, el material no es analizado como una reconstrucción del pasado de orden testimonial. El énfasis se sitúa en la posibilidad de advertir el modo en que un sujeto se construye y narra ante/para/ a través de otros, permitiendo identificar modos de diálogo y reconocimiento social que organizan estos recorridos estudiantiles. En tal sentido, la

relevancia de la evaluación construida sobre la base de una relación de oposición entre Tomás y Romina frente al otro-par contribuyen a naturalizar la función evaluativa, reconocida como característica de la actividad escolar.

Por su parte, Romina se construye en la identificación de cambios personales ligados a las funciones más naturalizadas de la actividad escolar, su vínculo con la actividad laboral:

“Y si... yo quería seguir psicología o psicopedagoga... y después empecé a... tuvimos una profesora re buena que se llamaba Palermo es paisajes y ella nos contaba todo lo que ella hacía y a mí me re copó esa idea, me re gustó... ella hace trabajos por ejemplo creo que le hizo el jardín al Cholo Simeone, nos contó viste, y qué se yo nos contaba que tenía que diseñar, esas cosas a mí me encantan. Y me empezó a interesar, y ahora, quiero ser paisajista.” (Romina E. Puca. Parque Avellaneda, abril 2011)

Este fragmento matiza la exclusividad de la oposición como única forma de relación con el otro escolar en estos itinerarios. Si bien el vínculo con el otro-par permanece ausente para reconocer un aprendizaje, característica de los itinerarios que conforman este recorrido, esto se conecta con la existencia de una relación dialógica convergente a partir de la cual Romina valora la actividad escolar en la medida en que se vincula con otra esfera, la laboral. En este sentido, el otro-docente es referido en vínculo con un otro de la actividad deportiva y la esfera mediática. Esta regularidad, manifiesta en otras posiciones a lo largo del itinerario escolar narrado por Romina, me condujo a reconocer la existencia de este matiz, en que sigue prevaleciendo la oposición. Con respecto al “Aprendizaje” veamos el siguiente fragmento de entrevista perteneciente a Tomás:

“...te sentís bien sabiendo algo, por ahí escuchás una conversación que están hablando de algo y por ahí si no sabés, no te podés meter y no podés decir nada y en cambio si sabés podés opinar, y por ahí aprendés cosas y las enseñás a los otros, me gusta y este año todas las materias están... yo me siento bastante bien” (Tomás E. Prda. Boedo, abril 2011)

Tomás se posiciona frente a un otro porque “sabe”. En las instancias de aprendizaje no hay ninguna mención del otro-par sino que el otro con quien conversa, trasciende el espacio educativo (*aprendés cosas y las enseñás a los otros*). El aprendizaje emerge y se reconoce en relación con otro que no puede participar (“no te podés meter y no podés decir nada”). No hay mención espontánea de ninguna situación escolar o de otro relevante en relación con esta instancia. Advierto que en esta ocasión Tomás se reconoce en la segunda persona genérica de “alumno” porque no comparte su

construcción, en el fragmento citado, con el otro-par. En los casos en que esto ocurre, tanto Tomás como Romina se oponen. Las formas de narrar una experiencia o vida (Bruner *op.cit.*, Ochs *op.cit.*) no son ilimitadas ni azarosas sino que se vinculan con formas de reconocimiento social que circulan y tienen plena vigencia en la actividad, en nuestro caso, la escolar.

La forma de construir posición respecto del espacio escolar a través de la oposición con el otro-par se ve matizada, en el relato de Romina, por una valoración positiva del aprendizaje y la formación escolar:

*“Me gustó mucho cuando teníamos que reclamar cosas, el año pasado teníamos una reunión y vino... no sé quién era, alguien de Macri y acá estaba la calefacción rota, teníamos un par de cosas rotas y yo no... colegio privado nunca faltaba nada... En cambio acá sí, y **todos reclamábamos**, y qué sé yo después vino la toma de los colegios... Si, **nosotros tomamos** y... yo, me re gustó eso... y si... que **saben reclamar lo que quieren, ser seguros de lo que quieren** y pelean por eso, **eso estaba bueno**... No, ahí se unió todo el colegio... Cocinaban, estaba bueno (Romina E. Puca. Parque Avellaneda, 2011)*

El aprendizaje no está vinculado con algún contenido curricular. En este punto, el posicionamiento de Romina como estudiante se diferencia en relación con el de Tomás, en tanto hay una elaboración en cuanto a experiencias compartidas en el ámbito escolar. La presencia del otro-par no aparece individualizada, su presencia es supuesta en un nosotros inclusivo. Como vimos en el apartado “etapas del trayecto escolar” (6.2.) y en la descripción de “un día en las voces de alumnos” (6.4.), y como veremos en la construcción del “recuerdo escolar” (6.6.), la convergencia dialógica con el otro-par aparece bajo la generalización de un “*todos*”.⁸⁰ En esta unión no aparece Romina ni un otro en una situación concreta escolar. Como señalé, fue posible identificar una forma predominante en que las voces se combinan entre sí en los itinerarios escolares. En este caso, relaciones de oposición, predominantes, combinadas con relaciones de convergencia; estas últimas aparecen cuando la actividad educativa se entrecruza con la laboral. Cuando una relación de convergencia en cuanto a experiencias compartidas en la escuela se vincula con una dominante de oposición no hay un compartir que se desarrolle sino que el compartir convergente en relación con el otro-par queda generalizado en un “*todos*”: “*acá sí, y **todos reclamábamos**, y qué sé yo después vino la*

⁸⁰La polaridad de personas en el análisis permite ver las formas de compartir la práctica cotidiana escolar. No solo Vygotski, al proponer estudios semióticos refirió al aspecto generalizador de la comunicación. También lo hizo Agnes Heller al referir a la conciencia humana, en su clásico texto *Sociología de la vida cotidiana*. Ambos autores buscan evidenciar los modos de compartir que presuponen las generalizaciones que realizamos de la práctica social.

toma de los colegios... Si, **nosotros tomamos**” (Romina E. Puca. Parque Avellaneda). No hay diferenciación entre un yo y un tú, entre Romina y los otros-pares con quienes comparte la acción. Esto significa que en este recorrido la apropiación de la actividad escolar y los procesos de socialización que la misma conlleva conducen a experimentar la actividad bajo un nivel de generalidad en que Romina, cuando comparte con un otro-par, no puede singularizar su posición en el espacio.

En este recorrido escolar la interacción comunicativa con el docente no se realiza, a diferencia de la interacción con el otro-par, sólo bajo formas de oposición. La relación con el otro-docente se construye también bajo las formas de un nombre propio que informa de evaluaciones (“*Flora me dijo que aprobé*”), de una voz directa que refleja mal (“*‘vos estuviste hablando’, capaz que no estuviste hablando, viste*”). Cabe destacar que, en este recorrido, en la descripción de la experiencia escolar, el otro-docente no tiene un grado de aparición elevado. Su aparición espontánea es, por lo general, baja, y ligada a situaciones en que se elabora una oposición al otro-par. Aquellos docentes que aparecen de modo espontáneo son aquellos que ocupan un cargo directivo (“*El otro día Guillermo (director del colegio) las nombró, un montón, después en quinto rompió una puerta, y... es como que siempre está... tipo... efusivo*”). Cuando se pregunta respecto de la relación con los docentes, aparece un docente con cargo directivo y, por lo general, con una valoración negativa del mismo. Al estudiar la interacción comunicativa a través de su manifestación en diálogos y microdiálogos para observar la construcción de posicionamientos en los recorridos, delimitando expectativas, sistematizo el conjunto de relaciones que entabla el estudiante con todo el conjunto de otros que incide en su experiencia. Entre estos tuve especialmente en cuenta el vínculo con los docentes por su presencia cotidiana, como parte inescindible que hace, como bien señala Rockwell, a la especificidad de la actividad.

“es aburrido, o sea, es como que él, no sé, por ejemplo cuando era la reunión de padres y decía: ‘bueno, es que son chicos, están creciendo’, dice, ‘hay que dejarlos que piensen, que sean libres’ como que se quiere hacer el copado, ¿viste?... Y no le sale... Y es peor porque nos aburre qué sé yo, el tiró para ser el tutor del curso y no nadie quiere” (Romina E. Puca. Parque Avellaneda, 2011)

Romina no se halla presente o descripta de modo concreto en las instancias escolares en las cuales se construye la valoración negativa respecto del docente; asume estas posiciones críticas con respecto al docente/director, de modo indirecto. El diálogo referido del docente/director aparece en una “*reunión de padres*” y luego en situación de

elección de tutor. El nosotros que concluye como “*aburrido*”, “*se quiere hacer el copado*” al docente está mediado por la aparición de otros: el otro-familiar y el otro-par. Es decir, Romina no construye oposición al otro-docente de la misma forma que lo hace con respecto al otro-par, es decir, no dice: “el profesor es aburrido”; tiene que realizar la construcción de este posicionamiento a través del otro-familiar o de la expresión general “*curso*”: “*reunión de padres*” o al otro-par (“*en el curso nadie lo quiere*”) para otorgar sostén a su posicionamiento. Es decir, la identificación de posiciones asumidas en las situaciones escolares no se basan en experiencias donde Tomás y Romina se construyan en participación directa. Mientras que la oposición que ambos sostienen frente al otro-par es directa, con el otro-docente se halla mediada por situaciones comunicativas en las que ninguno de los dos participa: “*cuando era la reunión de padres*”, “*tiró para ser el tutor del curso y no nadie quiere*”. Estas afirmaciones están orientadas a dar cuenta de la sistematización destinada a detectar los distintos posicionamientos respecto del espacio educativo en los recorridos.

El análisis del *corpus* de entrevistas arrojó como resultado que la relación predominante en la construcción de un posicionamiento respecto de la actividad escolar es la relación con el otro-par. De este modo, en este recorrido el docente ocupa un lugar que le permite al estudiante, como es el caso de Romina, construirse de modo diferenciado en relación al otro-par:

*“los problemas del año pasado eran con el preceptor que les dejaban hacer lo que él quería, primero, bueno se llama Jorge y le decían Wilson porque es pelado, ‘¡Eh, Wilson⁸¹!’ le faltaban el respeto continuamente, el chabón te gastaba, te tomaba el pelo, viste, así, y bueno..., los mayor, **el mayor problema eran con él y después entre el curso, entre los chicos**”*

“el año pasado teníamos a unos docentes que eran malísimos... Porque llegaban, y nos daban una fotocopia, no nos explicaban nada..., se sentaban, viste así, uno casi se agarró a trompadas con un chico... Si, ya algunos renunciaban porque el curso era re insoportable viste...” (Romina, E. Puca. Parque Avellaneda, 2011)

En los dos fragmentos del relato escolar de Romina es “el curso” el foco problemático en el cual ella aparece como observadora que no participa, ni aparece plasmada con un lugar en su descripción. La voz directa del otro-par, desprendida de un otro concreto, localizado en el espacio, es la forma de aparición típica en que se construye este recorrido. Una vez más, como señalé en la perspectiva teórica, desde el

⁸¹Wilson es el nombre que en la película *Náufrago* (2000), protagonizada por Tom Hanks, su personaje otorga a una pelota que lo acompaña durante su confinamiento en una isla.

dialogismo es posible aunar cada voz con un espacio preciso, evidenciando la tensión entre sujeto y contexto que todo recorrido realiza en su despliegue social.

6.6. Recuerdo escolar: la evaluación

Desde esta perspectiva, la orientación hacia el otro en el recuerdo se entrelaza con su expectativa de futuro. El recuerdo que prevalece en los itinerarios que dan cuenta de este recorrido escolar es, al igual que en la identificación de etapas, la evaluación. En el recuerdo aparece el otro relevante, significativo para la elaboración de la experiencia propia y, por su parte, la marcación de etapas se vincula con puntos nodales, con giros en la trayectoria del sujeto, aspecto destacado en los acápites iniciales. La evaluación, una de las funciones explícitamente reconocidas por la institución, es el camino de construcción valorativa para la participación en la actividad escolar.

“creo que el día que me dijeron que me aprobé las tres materias, cosa que... en segundo... me había llevado cinco materias, y venía, y había aprobado... dos... y... el viernes me decían las tres notas... las últimas, las otras tres notas que me faltaban y me llamó de Lengua y me tenía que decir, si me decía pasaba a tercero, y si no tenía que esperar las otras dos, ya iba a estar medio... y ahí Flora me dijo que aprobé y me puse recontento y después cuando me dijo la de Inglés que aprobé y Geografía que aprobé me fui a comer a Mc Donald's y después me fui a mi casa con Bruno y otro chico, bah, eso es lo que me acuerdo, me acuerdo varias cosas en realidad, pero ese es uno de los más... felices” (Tomás E. Prda. Boedo, 2011)

Tomás percibe un avance, un movimiento, allí donde sortea materias y es informado de su aprobación. La emotividad emerge en correspondencia con la actividad escolar, en tanto instancia evaluadora. En este recorrido, cuando el recuerdo escolar refiere a aspectos de socialización, emerge la valoración negativa del otro-par. Así, Romina se reafirma en un nosotros perteneciente a otra escuela y no a la actual; dialoga en relación de convergencia con la escuela anterior y en relación de oposición con la escuela actual. Es en las formas de un diálogo con otros pertenecientes a distintos contextos que es posible comprender su expectativa:

“En este colegio no... En el otro sí, me acuerdo cuando egresamos porque allá en provincia egresás en noveno, y cuando egresamos éramos re unidos, cosa que acá no somos... Y al ser, éramos re unidos hicimos una bandera, me acuerdo que ese día lloramos todos, estábamos cantando, fue re lindo, porque éramos todos amigos, o sea hablábamos mucho y nos cambiaban de lugar pero era lo mismo porque yo era amiga de todos viste?... En cambio acá no... Porque... los que se sientan atrás y son los lieros y ninguna de las chicas va a querer charlar con ellos porque no se puede charlar con ellos ¿viste?...” (Romina E. Puca. Parque Avellaneda, abril, 2011)

Romina construye su historia como estudiante desde la negación respecto de la

existencia de un recuerdo vinculado con la escuela actual. Es a partir de esa negación que afirma la existencia de otro recuerdo en la escuela anterior. A medida que narra, niega la existencia de esa posibilidad en la actividad escolar actual. Aquí reaparece el *todos* como conjunto en que Romina se incluye, en clara concordancia con su distancia del “todos” en el día atípico. Ambos apartados, referidos a distintos momentos del trayecto escolar, se organizan en vínculo con un “todos”, como conjunto dentro del cual se incluye o se distancia. Enfatizo que, cuando en el conjunto de relaciones prevalece la oposición, el otro-par toma la forma de un ellos, y esta se combina con relaciones de negación (“*cuando egresamos éramos re unidos, cosa que acá no*”), las formas de compartir no permiten una diferenciación o una participación singular: “*me acuerdo que ese día lloramos todos... porque éramos todos amigos... En cambio acá no*” (Romina, E. Puca. Parque Avellaneda, abril de 2011).

En síntesis, en este recorrido estudiantil identifiqué una tensión dialógica dominante que articula la relación del estudiante con otras voces (relaciones con el otro-par, docente), predominante de oposición. Esta predominancia se combina con relaciones con el otro de convergencia y de negación, (“*éramos todos amigos... En cambio acá no; cuando egresamos éramos re unidos, cosa que acá no*” Romina, E. Puca. Parque Avellaneda). En la relación dialógica de negación el valor de lo que se afirma se construye exclusivamente a partir de lo que se niega, así, el “compartir” de Romina en la escuela no tiene desarrollo, sino que cobra sentido, se afirma, a partir de la negación “*acá no*”, para referir a la escuela actual. El compartir que tanto Tomás como Romina despliegan es en relación con un “*todos*”, no se posicionan de modo singular cuando comparten al interior de este todos, sólo aparecen de modo singular en la oposición al otro-par.

6.7. Proyecto / Futuro: la correspondencia entre la orientación escolar y profesional

En este apartado trabajé sobre la base de las narraciones de los estudiantes, vinculadas con dos perspectivas: la descripción del futuro ideal imaginado y la descripción del futuro concreto en vistas de la finalización del vínculo con la actividad escolar. En este recorrido, en ambos casos, tanto en el futuro ideal como proyectado, no aparecen huellas del vínculo con otros pares. Qué otro aparece, qué otro no aparece, con quiénes dialogan Tomás y Romina al narrar su futuro a partir de las expectativas construidas alrededor del universo escolar.

“Me gustaría estudiar, me gustaría tener un auto para manejarme...Y empezar a

*trabajar, por lo menos en un vivero, algo que tenga que ver; creo que eso, nada más... Me gustaría ser paisajista pero tipo a domicilio, no me gustaría estar... de jardinera, me gustaría trabajar, no sé, me gustaría tener vivero, **me gustaría más ser dueña que trabajar** yo y... creo que eso... me gustaría, no sé qué es, me gustaría tener bueno mi familia y trabajar de lo que me gusta, nada más.”* (Romina E. Puca. Parque Avellaneda, abril de 2011)

La única aparición de un otro se halla cristalizada en la mención de una familia. La relación entablada con la actividad escolar se construye a partir de una coherencia establecida entre la orientación escolar (paisajismo) y la actividad laboral futura. En relación con ésta se detallan aspectos vinculados con las condiciones laborales: **me gustaría más ser dueña que trabajar**. Tomás, por su parte, se construye en relación con una continuidad laboral vinculada con un otro-familiar:

*“bien, no sé por ahí cómo... no quiero pensar mucho en lo que voy a hacer en el futuro y eso... **una pasantía** para la materia de la orientación... **con mi hermana**, me averiguó para ayudar tipo en el trabajo de una publicidad...”* (Tomás E. Prda. Boedo, 2011)

En la proyección ideal de futuro Tomás se construye en relación con una falta: sus abuelos. Juega con la idea de romper las limitaciones de lo real para luego concluir valorativamente con la afirmación de la idea previa de un orden natural, obediente de una lógica incognoscible:

*“Cuál sería la perfección para mí... ¿puede ser que se pueda volar y eso?... todo igual... o sea, **todo igual excepto pero con mis abuelos vivos, eso es lo que quiero...** porque **para mí si la vida es así es por algo, sino que pudiese volar, que pudiese hacer todo, si no se puede es por algo, que no se sabe...** me siento feliz, estoy contento... o sea estoy bien, tengo amigos, me está yendo bien en el colegio, pienso que me va a ir bien cuando salga a trabajar... ‘quiero tener toda la plata y no trabajar más’, o sea no te voy a decir: ‘me siento completo’, pero me siento bastante bien”.* (Tomás E. Prda. Boedo, 2011)

La relación del estudiante con el trabajo es muy interesante de observar, en tanto no es una actividad (en la mayoría de los entrevistados) de la que participe. Durante las jornadas escolares y en intercambios informales con los alumnos pude constatar una cantidad bastante apreciable de estudiantes que trabajan. Encontré trabajos informales: como cuidadora de niños, animadora de fiestas infantiles y reposidores del supermercado Coto, entre otras tareas. No obstante, ninguno de los entrevistados actualmente participaba de la actividad laboral, aunque en algunos casos sí se encontraban buscando trabajo en McDonald's. Esos casos no forman parte de los itinerarios sistematizados en este trayecto sino en el del capítulo referido a una expectativa sobre la experiencia escolar como rutina de vida y como punto de inflexión.

En este sentido, es posible observar cómo la participación en otra actividad, como la laboral, modifica las relaciones que organizan la actividad escolar.

El imaginario acerca del trabajo gira aquí en torno a sus propias construcciones en vínculo con otro-familiar y escolar. La negación de un diálogo supuesto: “*no te voy a decir: ‘me siento completo’*”, aparece luego de afirmar, en voz directa: “*tener toda la plata y no trabajar más*” (Tomás, E. Prda., Boedo). La voz directa es un indicador de intensidad dialógica, de relevancia argumentativa en la construcción de una posición valorativa (Bajtín *op.cit.*), es como una especie de construcción del “estar ahí”. Por ende, negar una afirmación construida en voz directa estaría aludiendo a la relevancia para Tomás de aquello que niega. Pero no solo esto, sino también la imposibilidad de afirmar en forma directa aquello que desea, para lo cual debe pasar antes por una negación, quedando ligado, su deseo, a aquello que niega.

Como señalé en el planteo inicial, cada recorrido está construido a partir de la sistematización de regularidades en cuanto al conjunto de posicionamientos que delimitan expectativas frente a la actividad escolar. Esta regularidad es advertida a partir de una tensión dialógica dominante de oposición que combina las voces (interacción comunicativa) entre los participantes.

Tomás, en la narración acerca del futuro, no se construye en relación dialógica de oposición, y aparece claramente en primera persona porque no hay huellas palpables del otro-par. Éste, cada vez que aparece en este recorrido es, como señalé, en oposición. De este modo, cumplo con el objetivo de este capítulo abocado a detectar el conjunto de relaciones predominantes de oposición a través de las cuales Tomás y Romina construyen un recorrido con estos rasgos y expectativas. Quién y de qué modo aparece, o no aparece, en el diálogo escolar es un indicador del posicionamiento y la expectativa construida en relación con la actividad educativa. Así, en este apartado, como en el del recuerdo, no hay huellas visibles del otro-par. Tanto Romina como Tomás se vinculan con el otro-familiar y laboral, como nudo de socialización a través del cual entrevén un futuro ligado con la escuela.

Se distingue un recorrido ligado a criterios de correspondencia con un período etario en los que no hay una reorientación o transformación de valoraciones sociales construidas, fruto de la participación en la actividad educativa. Como veíamos, Tomás se relaciona activamente con el espacio escolar en la aprobación de materias. No hay variación en cuanto a su posicionamiento frente a la escuela, desde que ingresa hasta que egresa el criterio permanece idéntico. La relación de oposición con el otro-par,

sostenida tanto por Romina como por Tomás en su relato, conduce a un posicionamiento como estudiantes que se reconocen en el ámbito escolar desde un cuestionamiento de aquellas actitudes que corresponden y las que no con la actitud del alumno. Y este cuestionamiento se argumenta desde el reconocimiento social de aquellas actitudes válidas en tanto rasgos que pertenecen naturalmente a un rango etario.

Apropiarse de la actividad escolar, como he planteado, puede advertirse desde el diálogo social y el diálogo interno que tanto Romina como Tomás construyen al narrar su experiencia. Detectamos en este recorrido la oposición al otro-par como modo predominante de construir su posicionamiento y expectativa respecto de la actividad, lo cual explica la inexistencia de posiciones compartidas con otros-pares. El diálogo interno de Tomás frente a la práctica escolar refiere a la situación de aprobar, constituyendo otro indicador de la construcción de expectativas. Es alrededor de ese posicionamiento que se articulan los diálogos escolares en este recorrido.

6.8. Fin de la experiencia escolar como percepción de avance etario

Para Romina terminar la escuela es identificar la presencia de un tiempo que avanza. La temporalidad, en este recorrido, es experimentada como avance etario; no refiere a un tiempo de producción o aprendizaje de una cosa u objeto; tampoco refiere al vínculo con otro. Así, el deseo de no terminar la escuela se expresa en los siguientes términos:

“En parte en que se me termina... o sea, soy más grande, o sea es como que me estoy dando cuenta que ya está, ya soy mayor; y... Y darme que ya pasé todo el colegio, ya pasó todo un montón de tiempo... Para mi hace re poquito cumplí los 15, si, ya pasó un montón de tiempo me parece que por eso.”(Romina E. Puca. Parque Avellaneda, 2011)

Finalizar la escuela es tener más edad. No ir más a la escuela tiene un significado acotado al período etario correspondiente: *“Terminar una etapa de mi vida, es algo obligatorio que todos tenemos que pasar; no es algo muy loco lo que hice.”*

Para afirmar el carácter común de su práctica escolar (*“es algo obligatorio”*) Romina niega cualquier idea ligada a desvíos de lo que reconoce como un recorrido escolar normal (*“no es algo muy loco lo que hice”*). Romina se reconoce dentro de una normalidad que la aleja de cualquier carácter problemático a través de una negación y de la afirmación del carácter compartido, común, de su práctica. Es posible detectar aquí una manera de apropiarse del rasgo institucional de la obligatoriedad escolar. En este caso, se relaciona con una naturalización vinculada con el rango etario y por lo tanto por una instancia que todos deben atravesar. La obligatoriedad en este recorrido se

relaciona o es asumida como indicadora del carácter común, natural, de la práctica, en tanto instancia que todo coetáneo debe atravesar.

6.9. “Yo para mí”; “yo para otro”; “otro-para mí”

Este apartado forma parte del cierre del análisis correspondiente a este recorrido estudiantil. El mismo se construyó a través del material empírico obtenido en la instancia final de las entrevistas en que profundicé respecto del posicionamiento singular de cada estudiante. A través de las preguntas “¿Quién soy?” “¿Cómo imagino me ven los otros?” “¿Quiénes han dejado una huella en mi mirada, en mi forma de ser?” busco fundamentar el análisis a través de la identificación, con estas preguntas, del grado de verosimilitud y significatividad que tiene el itinerario escolar para el entrevistado.

Constaté que la definición de su “yo para mí” ni en el caso de Tomás ni en el de Romina se vincula con la actividad escolar. Ello es correlativo de la oposición como tensión dialógica dominante de la combinación entre voces del espacio escolar. Como señalé en el apartado inicial, el estudio de la tensión entre diálogos da lugar a una serie de rasgos que delimitan expectativas de cada recorrido; aquí me dediqué a un recorrido construido a partir de la predominancia de relaciones de oposición con el otro-par.

Romina se reconoce de modo aporético en vínculo con lo establecido como común, típico:

“soy re familiara... Tengo muchos amigos que me encantan, me encanta tener muchos amigos, salir, divertirme, me gusta dormir, soy re vaga, no sé, eh... no sé qué más, a veces cuando entro en un lugar nuevo soy medio tímida... pero soy muy básica... Claro, que no tengo nada raro”. (Romina E. Puca. de Parque Avellaneda, 2011)

En la definición del “yo para mí” no aparece una vinculación con la actividad escolar, excepto en la negación “no tengo nada raro”, que es el mismo adjetivo que Romina utilizó para definir la escuela (véase 5.8.). El rasgo “básica” viene definido por el carácter típico que otorga a la socialización con otro, cristalizada en el rol -“tengo muchos amigos”- o en la mención del término “familiara”. La relación con el otro-familiar aparece a través de la adjetivación, como cualidad constitutiva del carácter de Romina, indicador del carácter de rasgo asimilado que tiene el otro-familiar. En la voz de Tomás los lazos familiares y amistosos aparecen contruidos por fuera del espacio escolar:

“yo al principio en séptimo era como que no me importaba mucho, el hecho de, conocer nuevos amigos porque ya tengo mi grupo de la primaria que

somos diez hombres y mujeres y seguimos y todos pensamos que no hay muchos grupos de la primaria que se sigan viendo, o sea estamos todos en quinto y nos seguimos viendo hasta el día de hoy, seguimos saliendo” (Tomás E. Prda. Boedo, 2011)

Tomás afirma una idea de amistad por fuera del espacio escolar actual mediante su participación en un grupo de amigos que comparten entre sí la idea de reunirse en un contexto donde no prevalece su actitud. Esta idea es correlativa de la relación dialógica de oposición que estructura el vínculo con el otro-par en la actividad escolar. El grupo de la primaria descrito con un número: “*somos diez hombres y mujeres*”, se relaciona con la continuidad numérica del otro-par en la descripción de los inicios de la cursada⁸². El número y el “*todos*” son las ocasiones en que Tomás, o Romina (en el caso del “*todos*”) se construyen compartiendo, en relación de convergencia. Cuando prevalece la relación de oposición como modo de configurar la participación en la actividad escolar, las formas del compartir no pueden construirse en términos singulares en el espacio educativo medio.

“mi mejor amigo, o sea, yo le digo que es un amigo... (Sic) es un hermano para mí, desde los... cinco años que lo conozco, el tenía cuatro, o sea un año menos, pero nos conocemos todo, yo sé que piensa él, los miedos, todo” (Tomás E. Prda. Boedo, 2011)

El compartir con otro definido como “amigo”, “hermano” es reconocido por fuera del espacio escolar. El conocimiento del otro está asegurado por el inicio de la relación amistosa desde un período etario temprano. Cabe destacar aquí la relevancia del pensamiento: “*yo sé que piensa él*”. El tópico del pensamiento tiene una aparición vinculada con situaciones escolares y con el otro-par en los otros recorridos sistematizados.⁸³ En relación con las amistades y en la definición de su “yo para el otro” reaparece, en este registro, el dialogismo de oposición al otro-par, objetivo de análisis específico en este capítulo, que sirve para comprender cómo se construye este recorrido y las expectativas ligadas a este:

“Y si no me conocen, capaz me ven como no sé... yo no... por ejemplo yo no me hablo con los chicos del fondo y capaz que ellos me ven como la ortiva que

⁸²Al describir la escuela en los inicios del trayecto el otro aparece en el contexto escolar como un número que persiste hasta la actualidad: “*Éramos creo que, los mismos, o sea... la misma cantidad de chicos que ahora pero no los mismos chicos, repitieron varios, entraron varios, se fueron varios, terminamos siendo los mismos... la misma cantidad*” (Tomás E. Prda. Boedo, 2011).

⁸³No obstante cabe destacar que las relaciones de confianza, o convergencia, con el otro escolar como es este caso, están sostenidas por un apoyo o coincidencia en el “pensamiento”. Parece condensarse en la mención de esta palabra una acción de intensidad en la forma que lo experimenta el estudiante cuando narra su itinerario escolar.

es así pero después si yo te conozco y me hablo no sé cómo me ven, creo que me ven buena sino no tendría amigos... En el otro colegio me quedaron 5 amigas, aparte vivimos cerquita así que nos vemos siempre y acá si tengo bueno a Paula que es con la que me siento al lado... afuera estoy más tranquila, no me gusta, qué sé yo, acá me la paso puteando porque todos se putean y se te pegan las malas palabras, y creo que eso fue lo que más cambié, mi vocabulario y todo eso, pero en mi casa qué sé yo, soy más tranquila, soy más simpática, más dulce” (Romina E. Puca. Parque Avellaneda, 2011)

Romina construye su posición como estudiante en relación de contraste con respecto al otro-par. El uso de la categoría “vocabulario” fue detectado, como señalé, de gran relevancia para los estudiantes. En este caso, el uso de esta categoría se lleva a cabo a través de una relación de oposición en la cual Romina asume en segunda persona algunos rasgos que reconoce del ámbito escolar, para dar lugar a la primera persona cuando describe rasgos que despliega en el ámbito familiar. Los vínculos dialógicos permiten advertir cómo las experiencias socializadoras se sedimentan en formas más o menos duraderas de ver, sentir y actuar. En el recorrido aquí analizado, la pluralidad de marcos de socialización (Lahire *op.cit.*), dialogan de un modo particular entre sí. Aquí la relevancia del otro en la construcción del posicionamiento propio refiere, por lo general, a un otro que no pertenece ni es reconocido como del ámbito escolar:

“soy alegre, charlatán... calentón, intolerante, y... no pará, digo tres así digo tres bueno y tres malos... soy egoísta pero a la vez soy generoso... que por ahí no sé, es como que me, a veces no me doy cuenta y pregunto siempre por mí, por ejemplo... cuando por ejemplo mi novia está triste, le pregunto si hice algo yo, y cuando me dice por ejemplo: ‘no, no es con vos’, es como que me tranquilizo y me olvido de que ella está mal... o por ejemplo, no sé, está triste y le digo: ‘¿es algo conmigo? ¿Estás enojada conmigo?’, ‘no, no, no’, ‘ah bueno’ y es como que, y después y me acuerdo y le digo: ‘no, y bueno, qué te pasa’... siempre pregunto por mí” (Tomás E. Prda. Boedo, 2011)

Las voces de Tomás y el otro (novia) se encuentran en el diálogo referido, lo cual es indicador del valor del diálogo como rasgo identificatorio en el que Tomás se reconoce. Esta significatividad se advierte por dos razones, uno porque es el único momento del recorrido en que la voz de otro se encarna en una persona concreta. Como vimos, cuando pertenece a un otro-par, es en tercera persona, como voz representante de una posición a la que Tomás se opone o niega y frente a la cual, por lo general, se distancia.

El reconocimiento de un otro significativo se construye en relación al otro-familiar. Es este quien realiza acciones con las cuales Tomás se identifica y en relación

con las cuales reconoce un aprendizaje. El verbo “educar” es utilizado por primera y única vez para referir al lazo social entablado con el otro-familiar:

*“mis papás y mi hermana... soy igual a ellos dos, soy igual, no sé, mi viejo me enseñó muchas cosas, desde o sea desde... cómo tratar a una mujer hasta no sé, cómo jugar al fútbol, después mi vieja no sé, muchas cosas artísticas, bueno obviamente me educaron y todo eso pero eso es básico... mi hermana me ayuda mucho con ejemplos, por ejemplo cuando me pasa algo y ella le pasó o es de la adolescencia, es como que me van marcando el camino, **me va diciendo que no me preocupe, que es típico de la adolescencia**”, (Tomás E. Prda. Boedo, 2011)*

Tomás se construye despreocupado, a través de la seguridad que le confiere el decir de la hermana. El otro-familiar juega un lugar relevante en la construcción del período escolar y las experiencias adolescentes como naturales en tanto pertenecientes a un período etario. Transitarlo es identificarse de modo aproblemático con esta tipicidad. Esta convergencia con el otro-familiar se combina con la oposición prevaleciente al otro-par, que he analizado en la dimensión del recuerdo (5.6.). Allí Tomás se reconoce en la distancia respecto de un otro-par (coetáneo etario) que discute y pelea. Retomo aquí el enunciado referido en esa dimensión (5.6.) para facilitar al lector la ligazón dialógica detectada: *“se estaban peleando por una boludez, que no llegaba a ningún puerto porque **no tenía sentido nada de lo que estaban discutiendo, eso es para mí muy gracioso y me lo acuerdo siempre porque fue llegar y ver que todos estaban peleando y no era nada importante**”*

Recordemos aquí también que la convergencia establecida con el otro-docente aparece a partir de una valoración acerca del espacio escolar por su entrecruzamiento con la esfera laboral: *“a mí me re copó esa idea, me re gustó... ella hace trabajos por ejemplo creo que le hizo el jardín al Cholo Simeone”* (Romina E. Puca. Parque Avellaneda). Sin esta ligazón contextual con el espacio laboral, en este recorrido las relaciones dialógicas entre voces, productoras de posicionamiento escolar son, como ya se ha dicho, de oposición.

Por sobre todo, cabe destacar en relación con este recorrido la necesidad de reconocerse en una tipicidad vinculada con un rango etario que desproblematiza la escuela: *“me va diciendo que no me preocupe, que es típico de la adolescencia”*. Este “me va diciendo” es el discurso referido del otro-familiar, con quien Tomás converge. En este reconocimiento se desproblematiza la actividad educativa como espacio de construcción donde pudiere haber transformaciones no previstas por la tipicidad del

rango etario.⁸⁴

6.10. Síntesis y conclusiones particulares

En este capítulo sistematicé regularidades referidas a la relación de oposición con otros como configuradora de un recorrido en el que Tomás y Romina definen expectativas respecto de la actividad escolar.

El recorrido estudiantil de oposición, como relación prevaleciente, en que se articulan las posiciones en el espacio escolar conforma un reconocimiento de la actividad escolar como práctica perteneciente a un período natural de la vida, por corresponderse con una edad precisa. La expectativa se cierne sobre las evaluaciones, es el rasgo que prevalece a la hora de delinear el itinerario espacio temporal escolar. Ahora bien, ¿cómo prevalece este rasgo y otros, en el recorrido?

La reconstrucción de la participación en la actividad permite comenzar a esbozar interpretaciones analíticas respecto de las naturalizaciones en torno a qué corresponde o no a la edad del estudiante. Dicha naturalización se fundamenta en relaciones de oposición, en un vínculo convergente con el otro-familiar.

En efecto, del conjunto de combinaciones entre voces que definen las posiciones de sujeto en los itinerarios sistematizados prevalece una tensión dialógica dominante de oposición, que se ve matizada en el itinerario de Romina en la relación de convergencia con otro-par, que es generalizado como un “todos”, perteneciente al colegio primario, como así también al entrecruzarse la construcción de su expectativa con la esfera laboral.

La expectativa escolar se construye sobre un diálogo interno que se despliega frente a evaluaciones, y en diálogo de oposición frente al otro-par. Este otro, y la tipicidad a través de la cual se naturaliza el pasaje por la actividad, se construye a través de una relación de oposición en la que este otro-par asume un carácter tipificante de representación ejemplar, a través de un ellos. En este sentido, el otro-par apareció con voz referida, de modo directo, sin estar situado concretamente (de ahí proviene su carácter representativo).

La aparición del otro-familiar aparece en un sustantivo o situado concretamente. No posee voz directa y aparece en relación de convergencia con Tomás. Esta forma de relación e identificación con el decir y hacer del otro-familiar se vincula al carácter

⁸⁴En el Capítulo 7 hallamos una conexión entre el tratamiento del tópico etario en este recorrido y la construcción del mismo en una escena con el docente donde se pone en juego el vínculo intergeneracional como identificación de experiencias correspondientes con etapas de la vida.

despreocupado por la tipicidad de la edad, que coloca en un plano apromblemático las socializaciones del espacio escolar.

En síntesis, el dialogismo predominante de oposición conduce tanto a Tomás como a Romina a experimentar una distancia en relación con cualquier acción compartida con el otro-par y a ceñirse al rendimiento escolar y la evaluación. A la luz del análisis realizado a partir del *corpus* es posible arribar a algunas conclusiones. La relación dialógica de oposición predominante, articulada con relaciones de negación y convergencia planteó un recorrido escolar concebido al interior de un ciclo de etapas vitales, en los que el espacio escolar se establece como período “natural”, propio de un rango etario, y por ello, “normal”.

Se observó la construcción del otro-par bajo un “todos” o un “nosotros” a partir de relaciones dialógicas de convergencia. Por su parte, como señalé, la oposición operó a través del reconocimiento del otro-par como un “ellos” y el compartir en relación con un “todos”, perteneciente a un otro-par que está por fuera, es decir, que es de la escuela primaria o de una escuela secundaria anterior.

La tipicidad y la “normalidad” que asumen Tomás y Romina para definirse como estudiantes y reconocerse en la actividad escolar están construidas sobre la base de relaciones de oposición al otro-par. Construirse como “normal”, situado por fuera del “quilombo”, recordar la actividad escolar en relación con las evaluaciones, entre otras características de la práctica educativa, se sostiene a través de una relación específica entre voces y contextos sociales, que fueron señaladas en este capítulo. La combinación de diálogos sociales con otros y de diálogos internos en relación con la práctica escolar permiten comprender cómo participan Tomás y Romina del espacio escolar. Como es posible advertir, la evaluación, como rasgo del recorrido, si bien constituye una práctica de la actividad escolar, deja de constituir en los otros recorridos, la expectativa predominante respecto de la actividad. Esto se relaciona con el predominio de otra tensión dialógica, de otra relación entre voces y contextos sociales. Tal perspectiva dialógica permite comprender y delimitar otras expectativas escolares, en las cuales la evaluación se desplaza hacia un plano de menor relevancia.

El análisis de este recorrido permite concluir que la evaluación como rasgo más relevante para definir y delinear el itinerario escolar está en conexión con un diálogo predominante de oposición, altamente tipificante del otro-par. Dicha relación con el otro-par se combinó aquí con una relación de convergencia con el otro-familiar. Este último, tiene un poder confirmatorio, es decir, reiterativo de la posición en que Tomás o

Romina se reconocen para elaborar su participación en el ámbito escolar.

Por último, cabe señalar que el recorrido analizado en este capítulo tomó como base las entrevistas realizadas a Tomás y Romina, pertenecientes ambos a distintos contextos educativos. También se retomaron fragmentos pertenecientes al recorrido biográfico de Evelyn y Lía, en menor medida, con ocasión de la descripción del día escolar y el vínculo con el espacio cibernético. Sin la pretensión de erigir este posicionamiento como representativo, este estudio de caso manifiesta rasgos que podrían profundizarse en futuros estudios en relación con otros contextos.

Como pudimos advertir en los últimos tres capítulos, el tópico etario es una referencia habitual de los alumnos para construir su experiencia escolar. De tal manera, en el último recorrido analizado, construido sobre relaciones de oposición, la edad es un elemento frente al cual el estudiante reconoce la experiencia escolar como “normal”, “natural”, “típica”, “aprobable”. Dicha “tipicidad” del rango etario se manifiesta en relación con las prácticas que corresponden o no a la adolescencia. Por el contrario, en el recorrido del “cambio”, la edad es un rasgo que permite reconocer un interlocutor con el cual discutir en la búsqueda de una singularidad. La edad, en este caso, es un atributo que les permite diferenciarse de lo que ven como general, es un parámetro de conexión valorativa, experimentada como el punto de partida para establecer diferencias. Como vimos, en el contexto público de CABA, en Parque Avellaneda, la discusión, la confrontación son índices de la relevancia de esta impronta comunicativa en la interacción.

Dada la relevancia de este tópico en el capítulo final me dedico a analizar cómo la escuela interpela a través de la edad a los estudiantes. Para ello selecciono y analizo tres escenas escolares, en que se despliega el vínculo intergeneracional docente-alumno. En tal sentido, la edad es un tópico común a los tres recorridos, señalado por Rockwell como aspecto identificadorio de la actividad. En el siguiente capítulo me dedico a advertir cómo conviven distintos posicionamientos de los estudiantes frente a esta interpelación etaria, común de la actividad. En este último análisis empírico me centro en conectar, relacionar aspectos de las interacciones comunicativas documentadas, singulares, de cada contexto escolar con las huellas del diálogo escolar analizado en los recorridos estudiantiles.

CAPITULO 7 Características singulares de la interacción comunicativa en los contextos escolares.

En este último capítulo hemos reunido el análisis de la interacción comunicativa en cada contexto en relación con cada recorrido estudiantil. Podemos organizarlo de este modo, ya que se trata situaciones comunicativas particulares de cada contexto en que identificamos conexiones entre la interpelación institucional y la construcción estudiantil de la experiencia escolar. Ahora bien, es preciso aclarar que cada recorrido no se corresponde con un contexto escolar de modo unívoco. La característica particular de nuestra construcción de recorridos es que no se corresponden con un contexto, sino que se compone de voces pertenecientes a distintos contextos. Por ejemplo, Romina pertenece al contexto escolar público. Sin embargo, parte de su itinerario transcurrió en un contexto escolar privado, del conurbano. Con lo cual voces de los recorridos e interacciones comunicativas documentadas en contextos escolares no se corresponden completamente. Pero, la voz de mayor aparición en un recorrido u otro sí pertenece a un contexto u otro, de los documentados. Es el caso de Tomás, Manuel y Mariano. En tal sentido, pueden hallarse conexiones entre los modos de participación escolar y los recorridos que transitan estos espacios, pero es preciso tener en cuenta que la noción de recorrido excede los contextos estudiados en tanto se constituye no solo en otros ámbitos como el barrial, familiar, etc., sino también en otros contextos escolares.

El acápite se organiza del siguiente modo: me centro primero en la interacción comunicativa docente-alumno, basada en el vínculo intergeneracional como modo de interpelar al estudiante a través del despliegue de un tópico central para los estudiantes al narrar sus recorridos: el etario. Luego, decidimos cerrar el análisis con el abordaje de una interacción comunicativa que se manifiesta como una interrupción rutinizada puntual, relacionada con la interrupción de la clase, por el ingreso al aula de un otro con una demanda específica.

Elsie Rockwell, al analizar las temporalidades en la vida cotidiana escolar, reconoce algunos rasgos que hacen a las formas históricas de la actividad, a saber: un espacio/tiempo separado de otras actividades, dedicado a la transmisión de conocimientos; un adulto conocedor mayor y la inexistencia de lazos de parentesco entre los coetáneos; y una relación pedagógica mediada por el texto escrito. Sin entrar en un debate respecto de las variaciones de estas constantes en la actividad, que este mismo *corpus* refuta (se hallaron lazos de parentesco entre los coetáneos), retomo aquí

esta descripción en tanto permitió profundizar en la comprensión de la experiencia escolar.

El vínculo intergeneracional docente-alumno resultó ser una constante argumentativa en la transmisión de saberes de todos los contextos escolares de la actividad documentados. La relevancia del tópico etario se vincula con formas en que la escuela interpela al estudiante. Dicha interpelación de la actividad se relaciona con que este tópico aparece como rasgo “universal” al interior del espacio escolar, compartido por todos. De este modo, facilita naturalizaciones desde las cuales la actividad educativa justifica su existencia como actividad, necesaria socialmente.

El uso de una “red de otros”, en la instancia de transmisión, coloca y convierte al docente en un nexo concreto y vinculante entre tiempos generacionales. Las “épocas” o “períodos” transmitidos se convierten en relatos biográficos, en tiempos relatados en los términos de la experiencia de un sujeto. Esta temporalidad biográfica se conecta con el rasgo compartido por toda la población estudiantil a partir del cual la actividad escolar, como dije, interpela al estudiante: la edad (con sus variaciones, pero, todas comparten este rasgo).

7.1. Escena del vínculo intergeneracional y el recorrido estudiantil como instancia de “evaluación”: la edad típica.

El docente busca sondear experiencias de los estudiantes y generar reflexiones a partir de un relato literario. En dicho relato se narra la experiencia de un personaje que comparte el rango etario con los alumnos. El vínculo intergeneracional se genera a través del análisis de las experiencias vitales de un personaje literario. La edad se construye como parámetro para medir la vertiginosidad o no de lo vivenciado, en función de formas reconocidas como acordes o no al momento etario.

– P: *¿Ahí vamos no? ... perdón para ponerle un título más allá de lo que nos puede parecer el hecho de que jueguen sexualmente con la hermanita de él digamos, más allá de esto, tiene que ver con esto, con traer algo de lo sexual que... todos están en la edad por lo que nos dice el narrador, a todos en esta edad del descubrimiento como sexual pero que bueno, que... Máximo es como que no, digamos, acelera este proceso terriblemente y con un nivel de desparpajo que está*

– O: *A los once ya tiene que haber garchado (parece decir) (Clase de Literatura, E. Prda. Boedo, abril 2011)*

Este tipo de naturalizaciones donde se asignan experiencias a la edad se corresponden con el posicionamiento construido por Tomás en el recorrido de la “evaluación”, quien fue entrevistado en este contexto escolar. Esta naturalización de

la experiencia basada en la aceptación y oposición a aquellas actitudes que se identifican con una edad es propia del posicionamiento construido por Tomás. Resulta un dato que puede resultar esclarecedor en futuros estudios, interesados en conocer interpelaciones escolares al alumno, atender a este tópico y su tratamiento en el vínculo intergeneracional.

Las tres escenas con las que aquí trabajaremos, seleccionadas por su regularidad en cada contexto, se relacionan estrechamente con el modo en que los estudiantes construyen los posicionamientos en cada recorrido. Resulta peculiarmente llamativo que el modo de tratamiento que se le otorga a la edad en cada contexto se corresponde con el predominante en cada recorrido estudiantil, respectivamente.

La correlación entre la interacción comunicativa escolar y las tensiones dialógicas predominantes de los recorridos estudiantiles revela cómo los estudiantes se apropian y responden a las interpelaciones de sus respectivos contextos escolares. No se plantea aquí, desde ya, una relación unilateral entre ambos, sino cómo desde distintos niveles de análisis de la interacción comunicativa escolar es posible advertir rasgos de estas experiencias.

Como vimos, la apropiación de la actividad escolar como período natural de la vida, implica una construcción basada exclusivamente en relaciones dialógicas de oposición al otro-par. Frente a la situación comunicativa escolar en la que se dialoga respecto de qué experiencias corresponden o no a las edades, el estudiante se construye en oposición al otro-par, que no realiza acciones acordes a su momento etario.

– P: *Les hago una pregunta, ¿ustedes les pasó alguna vez que (...) algún líder por este tipo de cosas?... ¿Cómo ven ustedes la cuestión del liderazgo? Más allá de lo moral ¿eh?... Y ciertamente **en la etapa de la infancia...** tiene que ver con un gran misterio, y como descubriendo el cuerpo y demás, a veces pasan estas cosas que nos pueden parecer como aberrantes moralmente, pero que en verdad tienen que ver con juegos de chicos, o **juegos de chicos en una etapa de descubrimiento sexual***

– O: *Siempre hay una forma de ser en una persona que te saca de otra, depende de la forma (...) varias cosas*

– A: *Es depende el grupo en el que estás*

– P: *Claro pero yo les pregunto a ustedes*

– O: ***Más en la edad que están ellos***

– O: *Es como que... también se oponen por determinadas actitudes*

– O: ***Aparte depende de la edad y la situación, depende hay como temas que son principales por ejemplo eso que dice ahí, la independencia, el tema de la***

sexualidad

- **P:** *Claro había edades en las que por ahí*
- **O:** *edades que se valoran otras cosas*

Más allá de la problematización de las experiencias se concluyen las características del personaje. No hay una problematización respecto del sentir, desde la perspectiva del personaje, sino que es concluido desde un punto de vista ajeno. Por lo tanto, finalmente, el sentido de su experiencia es reducido a una tipificación etaria y de pertenencia a una clase social:

- **A:** *Para mí tiene que ver también con la independencia... como que a Máximo no sé si (no se entiende) la madre no tenía la oportunidad (Mientras habla hay otro chico por lo bajo, no se puede discernir)*
- **Profesor:** *¿se acuerdan lo que dice sobre la madre?*
- **A:** *Eran muy pobres*
- **A:** *Y que vivía iba de lugar en lugar como que nunca quería un lugar fijo por eso...*
- **P:** *Que Máximo dormía en un cajón (...) dice Boedo, Boedo está donde estemos nosotros*
- **A:** *Si*
- **P:** *Fíjense que es un espacio donde parece que no hay ley digamos ¿no? Además que no hay adultos, no hay figuras como rectoras y de autoridad.*

La explicación sobre las acciones del personaje se agota en la definición “pobre”. El docente reconduce la charla desde una perspectiva intergeneracional. La afirmación de que “no hay adultos” respecto de la narración literaria emergió también en la entrevista que realicé al director de esta escuela. Distintos enunciados, producidos en el contexto escolar, en distintas situaciones comunicativas, permiten reconstruir la trama significativa desde la cual los sujetos participan en la actividad. Finalmente, una alumna busca problematizar la experiencia llevándola al plano de una experiencia personal, en relación con el profesor; una alumna es la que suscita la aparición del vínculo intergeneracional:

- **A:** *No, voy al baño (le dice bajo al chico) (...) (sube el tono para dirigirse al profesor) Vos, vos vivías en Boedo ¿no?*
- **P:** *Si*
- **A:** *vos no te llegas a identificar no te digo con Máximo pero con cosas que hacían ellos acá*
- **P:** *¿Si me identifico con Máximo?*
- **A:** *No, con Máximo no, igual Máximo no creo pero que...*
- **P:** *Si, hay algo que cuando vos entras en la adolescencia (...) un mundo y hay cosas que sí, que el liderazgo es así en el que te muestra cosas nuevas, en el que... en el que te puede hablar sin... con total desparpajo de lo sexual cuando por ahí vos tenés mucha represión, que no sabés, viste te está*

*cambiando el cuerpo, no sabés qué te pasa, tenés pelo por todos lados, qué se yo, la voz te cambia, no sabes y por ahí hay alguien que te lo habla con naturalidad y te hace como crecer en algún punto ¿no? O sea, yo pienso que acá en el... en este cuento y en varios cuentos hay como... la cuestión del aprendizaje ¿no? Yo incluso veo a este niño, y esto es una apreciación personal, como una pequeña novelita, aunque no es una novela, son relatos pero como **una pequeña novelita de aprendizaje ¿no?** En ese momento el personaje supera una serie de pruebas y nunca vuelven a ser lo que eran ¿no? Igual vos decías...*

– A: No, igual yo lo que me refería es típoos si vos te identificas con cosas que hacían, con cosas que pasan por cosas así

– P: Nosotros en la escuela

– A: no, no, no, no sé cómo explicarle

– P: Pero bueno

– O: En este cuento como que todo el tiempo se cagan a piñas, ¿antes era así?

– P: ¿Y ahora cómo es?

– O: Siii pero...

– O: Ahora también

– O: Pero ahora es diferente, está todo turbio pero antes yo pensé estaba más tranquilo

Los alumnos buscan reconstruir la relación con el barrio de Boedo desde el horizonte del profesor, horizonte que, a diferencia del personaje literario, sí permanece abierto, enigmático para ellos. El docente, para dar respuesta, luego de las profundizaciones de los alumnos, comienza el enunciado con un “yo” para luego, a partir de la temporalidad definida como “la década del 80”, y “la dictadura”, construir descripciones desde un punto de vista generalizado en la segunda persona del singular, momento en que pierde la atención de los alumnos:

– P: Ehh, no sé, cada uno, yo les tendría que dar como mi experiencia, era el espacio en el que por lo menos yo te estoy hablando de la década del 80, era un espacio en el que estábamos más afuera, que adentro de casa, estábamos en la calle, jugábamos a la pelota, (...) pero eso me parece que tiene que con, con la pérdida de, de... de..., incluso te diría, cuando... con la dictadura, el grado de atentado contra toda forma de relación social, ¿no? Esta cosa de replegarte en lo individual, de cortar todo lazo, vivo en un edificio, no conozco a nadie, o tengo miedo o sospecho de que el de al lado me puede llegar a (...) tal cosa. Eso es un fenómeno más general y que este libro se ubica más, más allá de lo que piensen los personajes (...) el libro se ubica como en ese momento de transgresión ¿no? de cambio, de esa Argentina, que está como... donde había ciertos valores, familia, trabajo ¿no? Cómo más estables y de algún momento en el que... bueno, eso se quiebra. Pero fíjense que interesante porque Casas (...) El tipo te narra una historia, pero vos podés ver claramente acá, como el quiebre que se empieza a dar, familias desmembradas, liderazgos que no tienen (cabe señalar total silencio casi, lo escuchan o dibujan pero silencio mayoritario) que ver, como pasa en otro

momento, liderazgos que tienen que ver con la toma de una posición política, eh... el interés por lo colectivo está totalmente puesto en cuestiones más nimias (parece decir) lo van a ver en otro cuento, lo que es un adolescente por ejemplo de la década del 90, en el cuento

– A: *¿Y qué te va a decir?, “sí, yo me recagaba a trompadas”* (hablan sobre la experiencia del docente).

La deixis en primera persona construye una relación indicial, que, como señala Peirce, plantea una relación de existencia entre las cosas. Dicha existencia luego se desvanece en generalizaciones que pierden el carácter indicial. Dicho en otras palabras, estas interacciones comunicativas operan sobre una red de otros que no posee voz, sino que sus características están definidas por una caracterización que los abarca y concluye de antemano. Esto conduce a una inexistencia de horizonte en el vínculo con este “otro” y por lo tanto, se pierde la posibilidad de generar la expectativa de nuevos sentidos o de algo a “descubrir”.

La descripción de rasgos experienciales organizados como pertenecientes a “épocas”, “períodos”, impide problematizar la experiencia. Es como reducir una voz a un “contexto” o “época”, la caracterización de estos, concluye de antemano las posibilidades de la voz, que solo viene a representar el contexto en los términos en que este ha sido descripto. Este tratamiento de la voz en relación al contexto social, en la interacción docente-alumno, genera una actitud de conclusión valorativa respecto a este otro tiempo abordado.

Lo importante a destacar con esta escena es la construcción del adolescente y sus experiencias a partir de argumentos vinculados con el tópico etario. Esta escena condensa sistematizaciones en las que se identificó el tratamiento de este rasgo como índice de una “etapa” a la que le corresponden como condición *sine qua non* ciertas experiencias. Dicha estrategia reapareció en otras materias, como Psicología, durante la misma jornada. Esta escena deja entrever cómo la reconstrucción de relaciones con un “otro”, perteneciente a otro tiempo, al incluirse en “décadas”, o dimensiones de contextualización tales como “la decadencia de un país”, “la dictadura”, imposibilitan problematizar las experiencias trabajadas más allá de los rasgos previamente señalados como pertenecientes al período descripto.

En esta primera escena el contexto barrial de Boedo (donde se halla situada la escuela) es reconstruido en una obra literaria, es decir, desde una instancia discursiva “secundaria”: un cuento. Ello también colabora en una imagen más estable respecto del contexto. Esta estabilidad se vincula con las características de los géneros secundarios,

los mismos, dado que poseen reglas explícitas poseen un mayor nivel de conclusión respecto de la realidad social que construyen. En el recorrido escolar de la “evaluación”, desplegado en este contexto, los estudiantes definen la experiencia escolar como correspondiente a un rango etario al que le compete experimentar o no, ciertas experiencias. Es a partir de este rasgo que establecen un conjunto de experiencias que corresponden a la actividad escolar y otras que no. Su presencia en la escena intergeneracional donde cada edad y experiencia se sitúan en períodos, épocas, se asemeja al posicionamiento etario construido por Tomás en su recorrido estudiantil, donde sus experiencias son validadas al establecer su correspondencia o no con la edad que atraviesa. Es a partir de allí que, en ese recorrido, la generalización acerca de lo que es típico o no de la edad le permite al estudiante construirse como “normal”. Este tratamiento del tópico etario para narrar la experiencia, así como su abordaje en un cuento literario, le otorga un carácter estable a la experiencia adolescente; le permite al estudiante distanciarse, de modo aporético, de la experiencia escolar.

7.2. Escena del vínculo intergeneracional y el recorrido de la “rutina”: la edad testigo

En este ítem abordo una escena que sintetiza la forma del vínculo intergeneracional en el contexto público de Avellaneda. Esto me permitirá realizar observaciones analíticas que permiten comprender rasgos de la experiencia estudiantil en el recorrido escolar de la “rutina”.

En esta escena, los aspectos intergeneracionales se organizan en torno a la edad, entendida en vínculo con el desgaste de los objetos. El vínculo intergeneracional se relaciona con aquella mirada que presenciara o no la existencia y “desgaste” de una serie de objetos. Prestemos especial atención al modo en que se construye la relación con la edad a través de la presencia de un objeto de consumo en el planeta, como mediador del vínculo intergeneracional entre docente y alumnos.

– P: *¿Estamos? Entonces muchas veces (no se entiende) los productos, **la coca, la coca ya tiene 125 años***

– A: *Y si*

– P: *(no se entiende) ¿verdad? ¿Se funde, se infla si? Y tienen la botellita, esa botella según ellos es reutilizable, y ahora se mandan la parte de que el 30% es de origen vegetal, están corriendo por el lado ecológico, la realidad es que una botella de esas vamos y la tiramos ahí al parque, vacía, y la dejamos vacía, **una coca de 600 chiquita, no hace falta una grande y 50 años después van ustedes porque yo ya no voy a estar y la ven, y todavía está ahí, estará opaca, estará este... quebradiza pero está ahí, ¿estamos? O sea, la naturaleza necesita entre 50 y 80 años para... destruirla. ¿Me entienden?, o para procesarla si ustedes quieren. Ese es el problema que se tapa, ¿sí? Ayer***

vi por ejemplo una nota en la que los... los coreanos, por ejemplo todas las botellas así de plástico, las procesan y hacen, fabrican una fibra que la usan para hacer frazadas y remeras para la gente que estuvo en catástrofe.

– A: *Ja*

– P: *Una frazada de plástico si porque realmente es aislante pero una remera, en un día medio de calor tenés un baño en el cuerpo permanente, ¿entendés?* (Clase de Contabilidad, E. Puca de Avellaneda, octubre de 2011)

El vínculo intergeneracional está mediado por un objeto. En términos de Schutz, el objeto se sitúa en relación de “sucesor”⁸⁵ con el profesor. El argumento consiste en establecer quién será “contemporáneo”, o no, en relación con un objeto de consumo.

Esta temporalidad, medida en el vínculo y los tiempos de producción de un objeto, no es azarosa. El modo de vinculación intergeneracional revela coincidencias, o es correlativo, con interacciones comunicativas documentadas, en las que se ve involucrada la puesta en discurso de una red de objetos escolares (aspecto que se analizará en breve).

El contexto social referido a actividades barriales aparece en este contexto escolar como parte de acciones cotidianas, puestas en diálogo por alumnos y docentes. Esta referencia al barrio permite establecer conexiones con el recorrido escolar de la “rutina”, donde los estudiantes reconocen al otro-par en una especie de *continuum*, por su pertenencia a la actividad escolar, familiar y barrial de modo simultáneo. Cuando veamos la interrupción rutinizada del espacio áulico en este contexto, podremos constatar la construcción de este *continuum* en relación con el estudiante, reconocido, o convocado por la escuela, dado su carácter de otro-familiar en vínculo con el otro-par.

– O: ***Nosotros hacemos ladrillo***

– P: *¿Cuál? ¿Ladrillos plásticos o forman parte de una mezcla?*

– O: ***Acá en Avellaneda hacemos muchos ladrillos con la (No se entiende) del plástico***

– P: *Ladrillos, ¿son ladrillos plásticos o forman parte de una mezcla?*

– O: *Bloques, es una mezcla de la botella de plástico derretida con... dos o tres boludeces más*

– P: *Bueno, ves, ahí tienen un uso inteligente*

– O: ***Ahora el 17 y 18 acá en (no se entiende) se va a hacer una exposición de...ambientales y reciclado y hay distintas empresas de toda Avellaneda, en las cuales trabajan todo el tema de reciclaje***

– P: *Eso es importantísimo porque ya somos demasiados... y el planeta no aguanta más.*

⁸⁵La categoría de “sucesor” refiere a la relación temporal con otro. Esta línea temporal de relación social puede ser, según Schutz, en términos de un “predecesor”, “contemporáneo” o “sucesor”. Este último término engloba todos aquellos otros a quienes imaginamos o concebimos en un futuro, pero con quien jamás coincidiremos en tiempo y espacio. Estas nociones resultaron útiles para organizar los lazos intergeneracionales. Véase Schutz, A. (1993) *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona, Paidós.

La aparición del barrio es motivada por la mención de modos de producción alternativos. El “otro” en torno al cual se establece el vínculo intergeneracional es un objeto de consumo (botella de Coca Cola) lo cual produce una dinámica de interacción que convoca el contexto barrial, en el marco de actividades que tienen carácter actual. Prevalece la correlación entre el tiempo vital y la duración de un objeto.

El vínculo intergeneracional no sólo sitúa como sucesores a los objetos para medir la duración de un tiempo humano sino que lo mismo ocurre con los “predecesores”⁸⁶. Estos se corresponden con un universo de objetos en actual desuso, comercios y negocios anacrónicos:

– P: *¿Me siguen? Doy un ejemplo más grueso que ustedes ni lo soñaban, yo me acuerdo, década del 60 tenía... en 1960 yo tenía 7 años, todo el mundo usaba sombrero, ¿ven alguien con sombrero?*

– A: *No*

– P: *(no se entiende) mirá el loco este con sombrero, el sombrero era una parte del uso tanto las mujeres como los hombres, ustedes ven cualquier película de los 50 y las ven a ellas con sombrero, obviamente de mujer, ¿estamos? El sombrero en sí era como para tirar (no se entiende) al sol pero era también una pieza que hacía al ajuar del hombre y al ajuar de la mujer, ¿eso qué pasó? Cayó en el desuso, chau, se fue. Había, la Avenida de Mayo estaba llena de sombrererías. Yo tenía un tío que tenía una sombrerería, fue lo último que tuvo, después (no se entiende) porque se murió. ¿Hoy quién usa sombrero?*

– A: *nadie*

La “red de otros” se vincula con una serie de organismos internacionales relacionados con el mundo de la investigación de mercado. La mención de otras especies, así como de la especie humana, se realiza en función del desarrollo de un producto.

– P: *Entonces cuando un laboratorio internacional, que son los que están en la punta de la investigación, piensan que una droga puede ser promisorio, lo primero que hacen es patentar, la patente internacional dura 20 años pero necesitan diez años desde que descubrieron que era promisorio hasta que tuvieron suerte, saquen. Tienen que hacer ensayos clínicos, primero en ratones, después... pasan a los chanchitos y si funciona en los chanchitos pasan al mono o a los monos, ¿por qué? Porque el chancho y el monito tienen una (no se entiende) muy parecida a la nuestra. ¿Saben cuál es la diferencia entre el ADN de un chimpancé y un ser humano? el uno por ciento, y fíjense qué distintos que somos ¿no?... Por ejemplo determinados medicamentos para la presión, algunos los consumo yo, ¿sí? El famoso Enalapril es el nombre genérico de la droga, que es... me tomo una caja antes de venir acá para no*

⁸⁶La categoría de “predecesor”, como se señaló, pertenece a Alfred Schutz, quien refirió estas nociones para organizar las relaciones sociales en una línea de tiempo. Esta categoría refiere al conjunto de otros que pertenecen a un tiempo histórico, pasado, anterior y que no saben de nuestra existencia, se sabe acerca de ellos, pero pertenecemos a tiempos distintos.

matarlos (va dibujando en la pizarra) *Esta droga ya tiene más de 30 años en el mercado, cualquier la puede tener, cualquiera es decir, con autorización del ANMAT, los organismos pertinentes, le ponen otro nombre, le van a poner.... Eee Presionex, ¿sí? Y lo venden, y nadie les puede decir nada. Esto como ya tiene 30 años la patente internacional, se les cayó, 20 años, ¿estamos? entonces es una jugada bastante fuerte que hacen, ojo, la mayoría de las veces les sale bien porque no son tontos. O sea cuando apuestan a una droga es porque ya ven indicios que puede llegar a funcionar, ¿me siguen?... **Por ejemplo, ustedes no existían pero hace unos años atrás, había un chirimbolito que tenía el tamaño de un reloj pulsera, que era la... un poquito más gordito el famoso Tamagotchi, era la... eee, la mascota virtual,***

– A: *Ay, yo vi, si*

– P: *La mascotita virtual que salía dibujado, dibujadito y ustedes le tenían que dar de comer,*

– A: *Aaaay*

– A: *Si*

– P: *Bueno, hubo un momento que se empezó a vender como pan caliente, después se estabilizó, y después...*

– A: *Nunca más, ja*

– P: *No veo nadie con Tamagotchi hoy*

– A: *Si*

La relación de completamiento entre alumno y docente es un indicador de la participación del alumno, como vimos, constitutiva de la interacción dialógica entre ambos en el espacio escolar. El profesor se sitúa aquí en la reconstrucción temporal de experiencias anteriores. Estas observaciones analíticas respecto de la “red de otros” cobrarán más fuerza cuando hagamos notar su vínculo con la “red de objetos”, en tanto da cuenta de una forma de percibir la realidad social. Por lo pronto, es importante destacar el desuso, el desgaste, lo anacrónico como forma de medir la relación con el tiempo. Este tratamiento temático del paso del tiempo, que liga el pasaje del tiempo vital al desgaste, hizo su aparición en los diálogos primarios entre pares dentro de este contexto (ver Capítulo 3). Estas apreciaciones guardan conexión con el recorrido escolar de la “rutina” donde el “sí mismo”, construido por los estudiantes, ocupa un lugar objetual, frente a la voz del otro-par o el otro-docente que lo cuestiona. También es posible establecer conexiones entre una temporalidad escolar experimentada como rutina, y un vínculo intergeneracional con el pasado y el futuro establecido por el desfase entre el tiempo humano y el tiempo de desgaste de los objetos. Este tiempo subjetivo vinculado con el desgaste apareció también, como advertí, en los diálogos entre pares. En tal sentido, en este contexto escolar, signado por la ausencia del otro-par, así como por la falta de condiciones necesarias para el desarrollo de la actividad, prima una forma de participación donde prevalece la monotonía. Esta apropiación de las

condiciones de existencia se manifiesta en la interacción comunicativa a través de una relación con los objetos y con los otros, en los que estos últimos se colocan a la par de los objetos, midiendo su tiempo vital por la duración de los objetos. Este carácter objetual colabora en la legitimación de una expectativa escolar referida al aprendizaje de una rutina.

En esta escena el vínculo intergeneracional se despliega a través de una relación con un “otro”, perteneciente a un tiempo pasado, que se corresponde con objetos en desuso (“sombrosos”). Específicamente se detecta un objeto mediando el vínculo, la presencia o ausencia de un “nosotros” ante el desgaste de una botella. El docente realiza sus explicaciones contextualizando que él no podrá presenciar ese desgaste, mientras que los alumnos, sí. Del mismo modo, el docente sí pudo presenciar los usos de “sombrosos”, en la década del 60, y los alumnos no. En este contexto, el vínculo es con un mundo de “predecesores” en desaparición, anacrónico, en que los protagonistas del futuro son objetos de consumo, del cual el docente “contemporáneo”, ya no será testigo. Esta conexión generacional permite entrever dos aspectos. No es la tipicidad “adolescente” la que participa en la construcción escolar del vínculo intergeneracional (como ocurre en el contexto comunicativo donde se despliega el recorrido estudiantil de la “evaluación”) sino la aparición, duración y desaparición de objetos, de cuya presencia y ausencia, tanto alumnos como docentes, serán testigos, en mayor o menor medida. Estas observaciones son coincidentes con la demanda por la presencia institucional de un otro escolar, permitiendo comprender el grado de monotonía experimentado en el recorrido escolar de la “rutina”. Este recorrido se despliega en un contexto educativo donde la ausencia del otro escolar, aunada a una concepción vital entendida como grado de desgaste, torna difícil asir con un carácter diferenciador a la actividad. A continuación, veremos cómo la interrupción de la interacción áulica, así como la puesta en discurso de una red de objetos, refuerza el desdibujamiento del otro-par. Esto nos permitió comprender la necesidad del nosotros, así como el *continuum* indiferenciado en que se experimenta la actividad escolar en el recorrido escolar de la “rutina”.

7.2.1. La interrupción rutinizada del espacio áulico y el recorrido escolar de la “rutina”: “red de otros escolar” difusa.

En el contexto escolar público de Avellaneda, con cierta frecuencia, los preceptores suelen entrar al aula para retirar alumnos, avisar de clases que no se darán; así como también ingresan llamados (a través de celulares) de profesores para avisar si asistirán. Esta dinámica de interacción comunicativa, ligada con la ausencia o presencia

del otro escolar, se correlaciona con una “red de objetos” donde se destaca la demanda o necesidad del vínculo con otro.

La interrupción rutinizada, en el contexto escolar de Avellaneda, se basa en el ingreso de un “otro” (preceptor), con cierta regularidad, a las aulas para informar de la ausencia de un profesor o alumno. La información de esta ausencia o presencia viene regulada por la interpelación al alumno en su calidad de otro familiar del otro-par. Identificamos aquí una conexión entre la interrupción áulica, como modo de interpelar al estudiante, y la dificultad en el recorrido de la “rutina” para identificar al otro-escolar, interpelado desde su carácter de otro-familiar.

Para comprender estas afirmaciones, a continuación observemos una interrupción áulica característica de este contexto, y no otro.

Entra al aula una preceptora a retirar una alumna (sonido de la puerta):

- A: *¿Qué cosa? ¿Cómo?*
- P: *Pero vos (no se entiende) te están buscando* (no queda claro si es la docente o Silvina, la preceptora quien dice esto)
- A: *¿Qué?*
- O: ***Te está buscando la policía***
- A: ***Te quieren echar de la escuela***
- O: ***¿Qué robaste?***
- A: ***Robaste una (...)***
- Silvina (preceptora): *¿Rodríguez Tatiana?*
- O: ***Ah, re motín***
- A: *Calláte*
- Silvina (preceptora) ***Sos hermana de (...)*** de tercero
- A: *Si*
- Silvina (preceptora): ***Que mañana que no venga que no tiene clase***
- A: *Ah*
- Silvina (preceptora): *¿Sabés? ¿O le podés avisar? (...)*
- O: ***Pensé que iba a decir, no, murió tu hermana***

Concretamente lo que es importante aquí observar es cómo la preceptora interpela al estudiante en su carácter de un otro-familiar (“hermana”) del otro-par. En la anticipación o completamiento del diálogo con la preceptora, aparecen imágenes que prefiguran la inestabilidad de la actividad escolar:

- O: ***Te está buscando la policía***
- A: ***Te quieren echar de la escuela***
- O: ***¿Qué robaste?***
- A: ***Robaste una...***
- O: ***Pensé que iba a decir, no, murió tu hermana.***

Las reacciones ante el grabador digital con el que realicé el registro han sido un elemento para analizar las interacciones comunicativas que permitieron también comprender los recorridos.

- A: *¿Qué dijo?*
- A: *Tienen que venir mañana*
- O: *Tiene que venir, a las seis y media tiene que estar acá*
- A: *¿Por qué no me ayudan?*
- A: *Porque me duele el estómago*
- O: *No puedo porque me están grabando, me están grabando (pone tono)*
- A: *Somos gente coollll*
- A: *Acuérdense de mi nombre*
- A: *Soy de...*
- O: *Ah mirá tiene un detector de voz*
- A: *¿En serio?*
- O: *Mirá, dejá de hablar... ooooo, ¿viste?*
- A: *Mariano no jodas que la chica después te va a tener que escuchar a vos, boludo*
- O: *Ooo aar ¡qué moderno!*
- A: *Si, calláte, este chico es mogólico*

El objeto motiva el juego con la definición de un “nosotros”. En el análisis del recorrido como “rutina” se destacó una construcción deíctica vinculada con la definición de un nosotros, como forma de reconocimiento, que prevalece en la actividad escolar. Este “nosotros” no aparece en otros contextos de este modo. En tal sentido, el análisis y documentación de la interacción comunicativa permite considerar su incidencia en los recorridos. Esta necesidad de compartir, de sentirse parte de un “nosotros” ante la ausencia marcada del otro-par, constitutivo del hacer escolar, se manifestó con intensidad en el recorrido de la “rutina”, sobre todo en las voces de Mariano y Jéssica, voces pertenecientes a este contexto escolar.

La interrupción se vincula con la aparición del otro-familiar, concretamente la preceptora le pide a una estudiante que le avise a su hermana (que pertenece a otro curso), respecto de su asistencia a clases: – *Silvina (preceptora): Sos hermana de (...) de tercero /– A: Si /– Silvina (preceptora): **Que mañana que no venga que no tiene clase.***

El otro escolar reconocido en tanto otro-familiar, por su posibilidad de comunicarse y asegurar la presencia escolar, permite comprender la construcción del recorrido estudiantil en el que prevalece el carácter rutinario de la experiencia escolar. En este recorrido el otro-escolar se haya desdibujado por su reconocimiento simultáneo en tanto otro-barrial, familiar. Este desdibujamiento del otro-par obstaculiza la comunicación, y su reconocimiento como escolar, en el fluir de la actividad.

Por otra parte, esta interrupción permitió detectar la relevancia de diálogos entre alumnos sobre la asistencia de la directora, algo que no ocurre o motiva diálogos entre alumnos en los otros contextos estudiados.

- A: *No, esta semana creo que no vino* (refiere a la directora)
- A: *Esta no*
- A: *Viene de vez en cuando, viene cuando quiere*
- O: *¿Quién?*
- A: *La directora*
- O: *No viene de vez en cuando, viene los lunes, miércoles y viernes a la mañana, martes y jueves a la tarde, y no sé que otros días está a la noche, tiene que estar en tres turnos boluda, no puede estar desde las siete de la mañana a las diez de la noche en la escuela.*

El otro escolar es aquí motivador de diálogos en tanto se transforma en rutina la ausencia e incertidumbre respecto del funcionamiento de la actividad.

En síntesis, el ingreso repentino de un “otro” al aula, de modo regular, permitió identificar el lugar “inestable” del otro escolar para delimitar el espacio educativo. Las interacciones comunicativas en que se manifiesta la aparición o reconocimiento del otro-familiar, para asegurar la presencia, ausencia del otro-escolar permitieron comprender el *continuum* del otro-escolar, en tanto otro-familiar, identificado en el recorrido de la rutina, prevaleciente en este contexto.

7.2.2. La red de objetos escolar en la interacción comunicativa áulica del contexto público de Avellaneda y su incidencia en el recorrido de la “rutina”.

En este ítem analizo cómo la demanda de “objetos escolares” canaliza la demanda por la socialización con el otro-escolar, debilitada en este contexto. Las formas del trabajo escolar requieren de la participación no sólo de intercambios verbales entre alumnos y docentes, sino también la presencia de una cierta cantidad de objetos: reglas, hojas, lapiceras, lápices, colores, calculadoras, libros, entre otros. Como hemos adelantado, en el contexto público de Avellaneda se identificó la predominancia de interacciones comunicativas que pone en juego la alusión constante a una “red de objetos”. A partir de la relación con esta red se configura una dinámica que aporta a comprender, un poco más, la particularidad del recorrido escolar de la “rutina”, predominante en el contexto del conurbano bonaerense.

Para Luria, colega de Vygotski, las formas de construcción de significado se elaboran a través de la mención de cualidades, acciones, relaciones u objetos. La focalización en secuencias de habla amplias (abarcativas de toda la jornada escolar)

permitió detectar patrones comunicativos regulares en la interacción que incluían, casi siempre, la remisión a un objeto escolar.

La interacción comunicativa se caracterizó por una organización en la que se produce una referencia inicial a un objeto, para luego aparecer la demanda de una relación social. La solicitud explícita de objetos está directamente enlazada, como demostraré, a la demanda de presencia institucional, como así también al requerimiento de entablar relaciones sociales con el otro escolar. Es pertinente recordar, en este sentido, el carácter disparador que asumían los objetos en el vínculo intergeneracional de la reciente escena analizada, perteneciente a este contexto.

La cantidad de veces que se nombran y hace referencia a la manipulación de objetos fue un aspecto característico de la interacción comunicativa en esta jornada de Avellaneda. A continuación observaremos el accionar de esta red organizando casi completamente la interacción.

Veamos algunos ejemplos, todos producidos en el contexto escolar público de Avellaneda (octubre de 2011):

Ejemplo 1: Clase de contabilidad

- P: (entra el profesor) *No hay biblioteca porque se ve que **las llaves**... están en dirección*
- A: *No hay biblioteca, no hay directora, no hay preceptora, no hay nada.*
- P: *Entonces*
- O: *No hay profesor (se ríen)*
- P: *Entonces, **al no haber llaves, no pueden acceder, a los libros, pongan como título***
- A: *¿Qué?*
- P: *Pongan como título*
- A: *¿Tema nuevo?*
- A: *Ah no profe, **no tengo hojas***
- A: *¿Qué pongo?*
- P: *Diagrama de ventas, (no se entiende) **sacrifica un paquete de Phillip Morris 10 y te comprás un repuesto de hojas***

Ejemplo 2: Clase de contabilidad

- A: *Voy a buscar **un lápiz** un segundo*

Ejemplo 3: Clase de Análisis contable

- A: *¿**Alguien tiene** (no se entiende)?*
- A: *Y **pero no tenemos el libro***
- A: *Profe ¿tiene **lapicera**? Profe, (sube la voz) ¿tiene lapicera?*
- P: *¿Podes sacar la carpeta? Se llevó la **lapicera**, no me la devolvió. ¿Te gustó la lapicera? Te la regalo.*

– A: ¡Ay! ¿A mí? (se ríe) ¿Me la regala?

Ejemplo 4: Contabilidad

– A: ¿Quién tenía una **birome negra**?

– A: Mariano, ¿vos tenés **hoja rayada**?

– O: ¿Eh?

– A: Para prestarme... **hoja rayada**

– O: ¿eh?

– A: **Qué te haces la () te voy a tirar (se ríen) ah, negra**

– A: **Kiki**

– A: ¿Vos tenés?

– A: **No**

– A: **Una**

– A: **Profe, ¿voy a pedir calculadora?**

– P: **¿Está Silvina?**

– A: **Si**

– P: **Bueno**

– A: **Tenés el celular, dale vaga**

– A: **Mariano hacé algo**

– O: **Mechi tiene mi hoja, Mechi tiene mi hoja, no, te estoy diciendo que Mechi tiene mi hoja.**

La mención de objetos que cuantificamos en la totalidad de la jornada documentada⁸⁷, suma un total de 116 instancias de aparición en interacciones comunicativas. Los más nombrados son: lapiceras y hojas (21 menciones respectivamente). Le sigue la regla (15 menciones), luego el celular y la calculadora (12 y 13 menciones respectivamente). Muchas veces el celular es usado como calculadora. El sacapuntas tiene 5 menciones; el lápiz y el libro, 8 menciones cada uno, la goma: 3 menciones, Liquid Paper: 2 menciones. Le siguen, con menor grado de aparición, otros objetos: chicles, pulseras, zapatillas, pins, Blackberry, paquetes de cigarrillos, llaves, borradores, pañuelo, entre otros.

Esta “red de objetos” y su demanda se manifestó no sólo en el aula sino también, como tuvimos oportunidad de constatar, en charlas informales, en espacios de los docentes, como es la “sala de profesores”. La interacción comunicativa entre docentes, en espacios donde no circulan alumnos, comparten las temáticas de estos últimos: la inexistencia de objetos para desenvolverse. Así, muchos de sus intercambios refieren a la escasez o no de objetos. Veamos un ejemplo referido a la duración de los alimentos para merendar:

– Profesora: *cada vez dura menos esto*

⁸⁷Esta jornada se transcribió en 85 páginas que corresponden a un día de jornada escolar en una escuela pública del conurbano bonaerense situado en la localidad de Avellaneda.

- P: *Vuela*
- P: *Vuela*
- P: *Si, ni lo uso* (Sala de Profesores, octubre de 2011, E. Puca. Avellaneda)

Otra interacción comunicativa, que evidencia la escasez de utensilios para servirse, aparece cuando me solicitan que pase la cucharita que agarré para el café.

- Yo: *Ah, sí, la cuchara*
- P: *Es “la” cuchara por eso* (me piden la cuchara, que la dejé revolviendo, y tienen una sola)
- Yo: *No, no la...*
- P: *No, para no meterla con tanto café adentro*
- Yo: *Está bien*
- P: *Pero... si, es la cuchara, viste, ese es el tema*
- P: *Pero ayer había dos o tres cucharitas*
- P: *¿Si?*
- P: *Si, hoy ya desapareció*

La llamada “consequential presence” del investigador, referida en el apartado metodológico, permite considerar los efectos de la presencia, un elemento más, promovedor del conocimiento y la observación (Emerson *op.cit.*). Mis acciones pasan a participar de su forma regular de interactuar, permitiendo reconocer patrones comunicacionales.

Como se señaló en los capítulos iniciales, y en la introducción de este apartado, no solo objetos sino también la distinción de acciones, cualidades y relaciones sociales participan de la construcción del significado (Luria *op.cit.*). La acción de robar objetos, en el caso de los alumnos, se torna una broma⁸⁸ y también una metáfora.

La categorización de la cotidianeidad escolar a través de objetos es la interacción comunicativa que muchas veces conduce a un diálogo sobre relaciones o sobre alguna parte del cuerpo. Veamos algunos ejemplos de vínculo entre los objetos y el cuerpo:

- A: *Ya me rayaste la hoja*
- A: *Te voy a rayar la cara más*

En vez de trasladarse la acción sobre el objeto a una acción sobre el cuerpo, el alumno retoma el nombre de una alumna enunciado por la profesora para realizar una broma. Como veremos, puede desviar la temática del enunciado, al transformar parte de su cuerpo en un objeto:

- P: *A ver, a ver, a ver Justina espero que*
- O: *Justina me está tocando el bulto de hace...*
- A: *Está el micrófono*

⁸⁸ Ver interacción comunicativa “no, yo no robo”, en el Capítulo 3.

- O: *El bulto, la... la carpeta* (Clase de Análisis Contable, E. Puca. Avellaneda, octubre de 2011)

La presencia del grabador era un foco de atracción constante que generó una gran producción de enunciados. Es este uno de los “objetos” de la investigación que permiten medir, una vez más, efectos de “consequential presence”, pues condujo a los estudiantes a “jugar” ante el grabador respecto de los límites del decir escolar; jugando con su transgresión. La presencia de este objeto condujo, en este contexto escolar, a objetivar qué puede y qué no puede ser dicho en la escuela. Estas regulaciones temáticas son un límite reconocido como límite escolar entre “el buen decir” y las “malas palabras” o “decir boludeces”, identificado por los alumnos en el recorrido, prevaleciente en este contexto.

Los objetos en la interacción comunicativa tienen un valor para la socialización escolar, conducen no sólo a producir enunciados en relación al cuerpo sino también a categorizar vínculos entre los estudiantes. Habría una conexión entre la solicitud de un objeto y la solicitud de relación social:

-A: *Che, la regla*

-O: *La voy a usar*

-A: *Lucho*

-A: *Eh?*

-A: *¿Querés ser mi novio (...) mi amigo, algo (...)?*

-A: *Como lo haces conmigo (canta)* (Clase de Análisis Contable, E. Puca. Avellaneda, octubre de 2011)

Hay también una conexión temática entre la pregunta por la posibilidad de un vínculo amoroso y la canción. Veamos otro ejemplo de pregunta por relación social amorosa, entre inicio y cierre del enunciado, en vínculo enunciativo con una solicitud de objetos

- A: *Me dan **mi** calculu?*

- O: *Tomá*

- A: ***Mi Liquid Paper***

- A: ***¿Tenés novia?***

- A: *¿No?*

- A: ***Mi lapicera***

- A: ***Vos me la robaste***

- A: *Mentira*

- A: *No te acordás que te lo había prestado*

La posesión del objeto o no, conduce en el diálogo a la pregunta por la posesión o no de una relación amorosa. Criterios secuenciales de sistematización revelan que, en

la interacción comunicativa, temas vinculados con la socialización nunca son inicio de un diálogo entre estudiantes, sino que está enmarcada, precedida, por una solicitud de objetos en los modos de habla. La palabra que inicia y cierra el diálogo, como se señaló, es en extremo relevante para conocer la intencionalidad del hablante. El inicio de las conversaciones con la referencia a objetos es la continuidad temática que atraviesa todas las clases de la jornada en la escuela pública de Avellaneda. Este modo de intercambio comunicativo predominó, contribuyendo a delimitar las interacciones. Ahora bien, aquello que predomina, “habla” también de lo que está ausente y se necesita: el vínculo escolar. Tanto las observaciones de campo, como aspectos secuenciales de los registros, nos permiten sostener esta afirmación.⁸⁹ Este abordaje del contexto permite comprender que, cuando Mariano es consultado respecto de un futuro pos escolar deseado, responde, “que el aula esté llena”.

Atendamos a continuación al inicio o apertura de una clase:

- P: *¿Tenés calculadora? No, no tienen Internet (...) si, ya pregunté pero no tienen (no se entiende) esteee Jéssica y Antonella, sus trabajos*
- A: *Los estamos terminando,*
- P: *Ah bueno*
- A: *Falta poquitito*
- P: *¿Poquitito?*
- O: *Poquitito*
- P: *¿Y?*
- O: *No, no*

Observemos ahora el cierre de otra clase:

- P: *Bueno, los abandono a vuestra suerte. Querés que te de una birome neg... una Bic te doy.*
- A: *No, le pedí prestada a otra profesora*
- P: *Chau, que la pasen bien.*
- A: *Chau*
- A: *Chau profesor*
- A: *Para la próxima quiero una lapicera*
- P: *No, tratá de rescatar la que se llevó*
- A: *Bueno, la rescato y me la quedo.*

No solo inicio y fin de una interacción entre alumnos, sino también aperturas y cierres de clase se vinculan con la demanda de objetos, con la ausencia o presencia de estos para realizar una tarea como para darle fin. Asimismo, las formas del trabajo escolar se ven organizadas por su construcción en torno a las posibilidades, o

⁸⁹En este sentido, recordemos la interrupción áulica de esta jornada así como también en el recorrido de la rutina aparece el deseo de “*que los bancos se llenen, estar unidos*” (Mariano, E. Puca. Avellaneda, octubre de 2011)

limitaciones, que los objetos plantean. En esta transcripción se observa cómo el profesor anticipa una forma cotidiana de trabajo:

- P: *Les hago una sugerencia*
- A: *Si*
- P: *Porque ustedes aparte de no tener hoja, lapicera y todo ese tipo de (no se entiende) por favor, **traten de que les ocupe por lo menos media página, así después lo entienden, no lo copien en dos centímetros,***
- A: ***Ah, yo soy así (se ríe)***

Observemos cómo la demanda de acción se ve negada por la necesidad de objetos:

- O: *Mechi tiene mi hoja, Mechi tiene mi hoja, no, te estoy diciendo que Mechi tiene mi hoja ajá*
- A: *Umpa lumpa*
- O: *Soy el umpa lumpa*
- O: *Un visto*
- A: *¿**Mayra tenés regla?***
- O: *Esos no son (...)*
- A: ***Mariano me pasás la regla***
- O: *¿Dónde está?*
- O: ***Andrea me pasás la regla***
- A: *¿Qué regla?*
- O: *Esa, la que está ahí*

Veamos otro ejemplo:

- A: *Mariano*
- O: *¿Qué?*
- A: *¿Me das una regla?*
- O: *La estoy usando... ya termino*
- A: *Pero ¿qué vas a hacer, todos los renglones? ¿Qué me estás cargando, flaquito?*
- O: *Tengo que volver a hacer esta mierda.*
- A: ***Profe, ¿viene el 8?***

Las formas de relación que la interacción comunicativa pone en juego a través de los objetos se tornan ya sea, una demanda de acción respecto del otro-par, una posibilidad de salir del aula con el objetivo de buscar, por ejemplo, un libro en biblioteca, o una forma de regular tiempos de trabajo. Veamos ejemplos en relación con esta última observación de campo:

- A: *Profe, ¿voy a pedir **calculadora?***
- P: *¿**Está Silvina?** (se refiere a la preceptora)*
- A: *Si*
- P: ***Bueno***
- (Intervalo de tiempo entre esta interacción y la que sigue)
- A: *En la biblioteca y...*
- P: *¿El libro no está en la biblioteca?*
- A: *No, está en (...)*
- P: *Perfecto*

El primer enunciado citado en estos ejemplos muestra el vínculo entre el acceso a los objetos y la presencia institucional. En este caso, refiere a la preceptora. Como pudimos constatar, también, en charlas informales con preceptores, estos asumen tareas vinculadas con otras funciones jerárquicas. La explicitación verbal, referida a la ausencia o presencia de objetos y personas, organiza temáticamente los intercambios. De este modo, las interacciones comunicativas remiten a un universo de intereses y necesidades concretas que delimitan la actividad escolar. Retomamos brevemente esta conversación que tuve con la preceptora, quien espontáneamente se me acercó e inició la charla:

- *Preceptora: Somos, este... manejamos la escuela* (acelera el ritmo en esta última frase)
- *Yo: Si, me di cuenta* (nos reímos) *si, si*, (coincido con sus afirmaciones para que las desarrolle)
- *Pr: Si, viste y eso que mi compañera justo llegó un poco más tarde porque sino esto así... bueno, hay un... es un tema*
- *Yo: Si, si, me decía la directora de bueno que, hay muy pocos alumnos, yo vine la semana pasada*
- *Pr: ¿Viniste a la tarde?*
- *Yo: No, ¡y a la tarde me dijeron que eran cuatro! Cuatro alumnos*
- *Pr: Si, en media, en el secundario básico no*
- *Yo: ¿Ahí cuántos hay?*
- *Pr: En el secundario básico el grado que menos tenemos es un tercero de 25 pero*
- *Yo: Claro*
- *Pr: Después somos 30*
- *Yo: Claro, si*
- *Pr: Después el secundario es más como otra cosa, después cuando empiezan a ser más grandes ya ahí empieza la... deserción, ya porque se van a trabajar o porque dejan de cobrar las becas*
- *Yo: ah, claro*
- *Pr: Pero en ESB (Escuela Secundaria Básica) es más... pero **fíjate que el horario de la merienda es sagrado***
- *Yo: si* (estaban todos los chicos yendo a buscar la merienda) *si, si, si*

Esta cita colabora en la indagación respecto de la continuidad temática en que se elaboran los intercambios comunicativos cotidianos.

A continuación, observemos una interacción en que la solicitud de objetos inicial, desemboca en una tematización de la relación social amorosa, para finalizar con un juego de palabras, en que se destaca la función poética del mensaje.

- *O: ¿Terminaste de usar la regla, terminaste de usar la regla?*
- *A: Porque la mitad nos dio (...)*
- *A: ¿La mitad de qué?*
- *A: ... De esto.*

- O: *¿Tienen una **lapicera** que ande?, porque esta no anda*
- P: *Esta, caja, por (...)*
- A: *Pero (...)*
- O: *Y un **lápiz** que ande porque no tengo y una...*
- A: *¿No querés para tu novia?*
- O: *Noo, porque me da miedo.*
- A: *¿Qué te da miedo?*
- A: *Tener novia*
- O: *Tu cara, tu ca*
- A: *Tuca qué?*
- O: *Tu cara caja*
- A: *Una tuca*
- A: *Tu cara jajaj*
- A: *Una tuca*
- A: *Ya viene la ignorante a hablar*
- A: *¿Qué es una tuca?*
- O: *Una medialuna*
- A: *Ah, ¿comiste tuca vos? Viste ese coso feo, a mi mamá le gustan, a mi no, es como... no sabría decirte*
- O: *Tucaracha?*
- A: *Como un choclo*
- A: *Si, más o menos*
- O: *Tucaracha*
- A: *Lo escuchaste, te gustó y qué*
- A: *Ay ay ay ay (se corrió una mesa) l*
- A: *La, la, la, la, la, la, la*
- O: *Qué hacc, qué hacc*
- A: *¿Me devolvés mi **lapicera**?*
- O: *Me están pateando*
- A: *Yo soy...*
- O: *Me muero, ya le estabas por dar (...)*
- A: *Mi **cartuchera** (grita)*
- A: *La puse la roja*
- A: *¿Mi **cartuchera**?*
- O: *¿No estaba por acá? Acá*
- A: *Estoy coleccionando pulseras, mi tía me regaló una pulsera, Marian...*
- A: *¿Qué, a dónde?, no está ahí pelotudo*
- O: *Está acáaa... ignorante*
- A: *Profe puede (...)* (se acerca la profesora que hasta tanto había estado explicando en otro grupo, se escuchan los tacos)
- O: *Ves, cara de diente, que está acá*
- A: *Cara de diente* (se escucha un cierre, ha de ser la cartuchera)

El juego vocálico, con las palabras y su significado es una regularidad temática que atraviesa todos los contextos escolares, pero que cobra un mayor grado de aparición en la escuela pública de Avellaneda. Estos aspectos podrían ser retomados para futuros estudios tendientes a identificar un género discursivo primario de las interacciones comunicativas en la actividad escolar. En la última cita, siguiendo a Luria y a Bajtín, presté especial atención a la intensidad dialógica que denota la redundancia de la

pregunta por el objeto y su ubicación espacial. Las cualidades respecto del otro-par, enunciadas con motivo de la ubicación espacial del objeto: “ignorante”, “cara de diente” manifiestan la relevancia del objeto en las interacciones comunicativas, configuradoras de la socialización escolar en este contexto. Tanto las demandas de acción respecto del otro, como de relaciones sociales entre estudiantes (pregunta por relación amorosa), o la expresión de una actitud emotiva, se halla mediada por el vínculo con objetos. Para finalizar, en relación con estas últimas apreciaciones, observemos el esclarecedor ejemplo:

- O: *¿Lápiz? Partí ese a la mitad, ¿cómo escribo con esto?*
- A: *Escribiendo Marian*
- O: ***Me lo vas a tener que donar** (pone tonos)*
- A: *Qué malo, encima **necesito la goma, me donás billetera***
- O: ***Sacapunta, no tengo billetera** (se ríe) ¿sacapunta tenés?*
- A: *Si pero (...)*
- A: *¿Qué tiene?*
- A: *¿Qué te importa?*
- O: *Un sacapunta*
- O: *Profe, ¿sacapunta tiene?*
- P: *No*
- O: *Agreta*
- A: *¿Para qué sacás punta?*
- O: *¿Para esto?*
- A: ***Escribí así nene... mentira Marian, te quiero un montón***
- O: *Ah, reboluda*

Objeto, acción, cualidad y relación social (Luria *op.cit.*). Este es el orden que sigue la interacción comunicativa escolar citada. Si prestamos atención, el enunciado se inicia con la pregunta por el objeto: “¿lápiz?”, su demanda concreta: “**me lo vas a tener que donar**”, “*profe, ¿sacapunta tiene?*”, ante la necesidad de llevar a cabo una acción: “¿cómo escribo con esto?”. Luego, se manifiesta la cualidad de un sujeto ante la imposibilidad de satisfacer la demanda inicial: “**agreta**” y finalmente se explicitan aspectos emotivos de la relación entre pares: “**escribí así nene... mentira Marian, te quiero un montón**”. Las acciones y la actitud emotiva hacia el otro-par están contruidos por el intercambio de objetos, esta es la interacción comunicativa que interpela, por la referencia a su posición y modos de uso. Aquellas interacciones donde se demanda un vínculo con el otro-par a través del requerimiento de objetos se reitera en este contexto:

- O: *¿Terminaste de usar?*
- A: *No, nene para que tengo que copiar todo*
- O: *Apurate, no, tomátela*

- A: ...*Tu hermoso celular*
- A: *El celular igual*
- O: *A ver, prestame eso. El celular iba a decir*
- A: *Necesito la hoja*
- A: *Bueno dale, ahí te lo pongo para que vos lo veas y yo hago la respuesta*

¿Qué implicancias tiene para la actividad escolar una socialización elaborada casi exclusivamente a través de la solicitud de objetos? El predominio de interacciones comunicativas con las características mencionadas podría señalar una dificultad para delimitar y reconocerse en la actividad escolar. Afirmamos esto porque la relación de demanda por el objeto canaliza, en cierto modo, la demanda por un tipo de socialización debilitado ante la ausencia, tanto del otro-par, como de otros pertenecientes a la actividad. Esta observación analítica se complementa con la constatada desde otras interacciones comunicativas entre los participantes de la misma.

Así, por ejemplo, el análisis de la “red de objetos” se vincula con los procesos de reiteración dialógica como forma de compartir, que provee grados de cohesión social, analizados en el Capítulo 3.

El estudio de la interacción comunicativa en su conjunto, desde diversos planos (vínculo intergeneracional, red de objetos, reiteración dialógica en la interacción entre alumnos para la conformación de un “nosotros”) permite comprender dinámicas comunicativas, y considerar su incidencia en el recorrido escolar de la “rutina”.

7.3. Escena intergeneracional e interrupción rutinizada del espacio áulico en el contexto público de Parque Avellaneda. Su incidencia en el recorrido estudiantil del “cambio”.

Así como las categorías sociales escolares (referidas al “vocabulario”, el “pensar” y al “quilombo”, detectadas en el análisis, intensificaron su aparición en el recorrido del “cambio”, algo similar ocurre en el contexto escolar en que este recorridos más se despliega. En tal sentido, la aparición del tópico etario a través del vínculo intergeneracional y la ruptura rutinizada del espacio áulico se concentran aquí en una misma interacción comunicativa.

En el marco del taller “Extra Muros”, el preceptor y una psicóloga⁹⁰ interrumpen una clase para retirar a los alumnos del aula con el objetivo de exhortarlos a hablar de su presente y futuro “postescuela”. En esta escena, el vínculo intergeneracional se

⁹⁰En charlas informales con una alumna esta me reveló que conocían a la psicóloga ya que además de realizar el taller les había dado la materia Comunicación en 4º año.

manifestó en la utilización de la forma narrativa de la trayectoria. Los docentes contaron sus trayectorias escolares para interpelar a los alumnos a hacerlo también.⁹¹

La propuesta de compartir trayectorias educativas como disparador inicial generó un conflicto. En tal sentido, la polémica, como interacción comunicativa, de carácter regular en este contexto, permite considerar su incidencia en el recorrido del “cambio”. En tal sentido, la discusión es considerada por los estudiantes una forma de interacción escolar relevante. Tanto la reversión paródica, como la discusión o no aceptación de los sentidos propuestos por el taller se relacionan, como intentaremos argumentar en este apartado, con un desencuentro entre las formas de concebir la relación con el “vocabulario”; categoría escolar, por excelencia, del universo estudiantil entrevistado. Tal es la magnitud, como veremos, de este desencuentro, que los alumnos se niegan a interactuar. Por otra parte, el análisis de esta escena permite entrever la eficacia de la interpelación escolar en relación con el recorrido, ya que en este, la pregunta por el aprendizaje escolar se relacionó con responder espontáneamente acerca del futuro postescolar (ver dimensión 5.4.).

La interrupción de la interacción comunicativa áulica, por el ingreso de un otro perteneciente a la institución, en el caso de la escuela pública de Parque Avellaneda, se produce en dos momentos a lo largo de toda la jornada escolar. En ambos casos se trata de la aparición de programas ligados a políticas educativas.⁹² Concretamente, el programa “Conectar Igualdad” y el taller “Extra Muros”. El rastreo sistemático de estas “rupturas” de la interacción comunicativa áulica a lo largo de las jornadas permitió detectar la singularidad contextual de cada unidad estudiada, en relación con la dinámica que prevalece a la hora de interpelar al alumno.

Como se señaló, durante el transcurso de la segunda clase de la jornada escolar, irrumpieron, de modo repentino, el preceptor acompañado de una psicóloga para realizar una actividad con los estudiantes.

– *Profesora: bueno, la tierra puede* (entran al aula preceptor y psicóloga)
bueno, listo, chicos... la clase que viene traigan las fotocopias

⁹¹La pregunta por la expectativa pareciera partir más de una exigencia que de un acompañamiento. En ese momento me replanteé las preguntas de mi propia interacción en las entrevistas con los estudiantes sobre sus trayectorias. Reflexioné que mis preguntas se situaban desde otro lugar ya que no planteaba un acompañamiento tendiente a convertir en acción sus afirmaciones, sino tan solo a conocer qué quieren hacer. Tomé conciencia del límite o dificultad que comportaría mi idea de compartir y socializar los recorridos de los alumnos en un contexto escolar, en tanto son tomados como ejemplo y, en tal sentido, son cuestionados.

⁹²Tal como señalamos en nuestro planteo inicial estas interrupciones serían tenidas en cuenta en la medida en que aparecieran en la interacción comunicativa. En efecto, su aparición fue un indicador de diferencias de dinámicas de interacción entre los contextos estudiados.

- A: *¡Vamos la profe!*
- Pr: *Chicos, eh, agarren los..., no, agarren no, dejen todo acá, nos vamos al fondo*
- O: *Yo hago lo que quiero, perdoname*
- Psicóloga⁹³: *Mirá te agarramos entre los dos eh*
- O: *Hagamos todo acá (risas)*
- Ps: *Movieron el esqueleto un poco me parece bárbaro, ahora esperamos que venga Mariana con la pelota así*
- O: *¡Ay! ¡Qué vamos a hacer!* (Espacio Extracurricular del taller “Extra Muros”, E. Puca de Parque Avellaneda, abril, 2011)

La propuesta “Extra Muros” se sitúa en un posicionamiento crítico en relación con la escuela, a la que considera lugar de encierro, y a su vez se sitúa en un lugar de colaboración en relación al espacio escolar, planteado como un acompañamiento:

- Ps: *Extra Muros va a tener un espacio de trabajo directo en relación con ustedes (risas) y hoy sería como el primer... el primer encuentro de otros varios que vamos a ir teniendo duranteee... durante el año. Nico y Tere que estaban el año pasado en Extra Muros, por cuestiones de laburo no pudieron seguir en el cole y se sumaron Carla y Magui, y Mariano de la escuela (...) la idea con este espacio es empezar un, un proceso en el que podamos acompañarlos en todo lo que implica cursar quinto año en una escuela... secundaria y... teniendo como mínimo parámetro las experiencias que nosotros hemos tenido respecto de lo que era (se escucha alumnas otros diálogos) quinto año en ese momento. Habíamos pensado como primera actividad que nos presentemos en función de eso, de qué expectativas, qué ideas les vienen a ustedes, respecto de este año, ¿qué esperan para este año?*
- Pr/Mariano: *Bueno, para mí... el secundario*
- O: *Y para mí fue (tono paródico)*
- Pr/Mariano: *Y para mí el quinto año, pará cabezón, estaba en tercero cuarto año ya estaba decidido a seguir Educación física, me llevaba bien con el profe de Educación física, me gustaba (...) las clases, lo ayudaba y hacía otras cosas (...) había toda una etapa previa en verano, había que entrenarse que esto que lo otro y después ya en Marzo se hacía el ingreso, así que... estaba con mucha ansiedad para después (...) no, la verdad que... lo más lindo es poder decir que uno eligió lo que le gusta y yo en mi caso*
- O: **No lo puedo decir (risas)**
- Pr/Mariano: *Cada día estoy más contento de lo que elegí, así que está bueno, y nada, ser **preceptor es***
- O: **Un bajón**

⁹³Cabe mencionar que la disciplina de la Psicología tiene una presencia considerable en todas las jornadas estudiadas. Desde la propuesta curricular en la escuela privada de capital, en una charla informal entre alumnos y docentes en la escuela privada del conurbano sobre la función del psicólogo, así como también en charlas informales con docentes sobre el diagnóstico de una alumna en la escuela pública del conurbano. En la entrevista que realicé al director del colegio público de CABA también se refirió al diagnóstico psicológico sobre un alumno. Ese alumno era el que sostenía un mayor grado de atención e interacción con todos los docentes y cuya voz prevalece a lo largo de las interacciones comunicativas documentadas.

La dinámica del completamiento de frases, la parodia, así como la burla, se exacerban durante esta propuesta. La parodia, en tal sentido, se vincula con la figura del “quilombero humorístico” identificada al analizar el recorrido del “cambio”. El “quilombero humorístico” a diferencia del “bufón”, identificado en el recorrido de la “rutina”, coloca el peso de la interacción en la confrontación con el docente ante la mirada del resto. En el caso del “bufón” el peso de la interacción está en provocar la risa del alumnado, ocupando el docente un lugar menos relevante. La documentación de este pasaje permite comprender, en términos de la definición de signo de Vygotski, aquellos estímulos artificiales que en la actualidad los estudiantes convocan para llevar a cabo la actividad escolar.⁹⁴

- Ps: Dale, dale, dale
- A: ¿De qué tengo que hablar?
- Ps: De tus expectativas para quinto
- A: Aprender la tabla que no tengo expectativa, no la sé, no, no sé
- Ps: ¿Todavía no podés pensarte más allá del cole?
- A: Siiii pero estoy desmotivada últimamente (sonríe) no sé qué me pasa,
- O: Contanos a todos – entonación paródica -
- A: Tenía planeada toda una vida pero...
- O: Eee, toda la vida tenías planeada – reiteración burlona-
- Ps: Tenía planeada toda una vida
- A: Si
- O: No sabes cómo estoy sufriendo últimamente (tono paródico)
- A: Pero no sé, últimamente no se me dan las cosas así (...)
- O: La vida
- Ps: (...) la pelota es una excusa para hacerlos hablar a ustedes, dale digamos nosotros nos paramos acá pensándolos, si bien con todo el año por cursar; con un pie listo como para salir a definir qué hacer cuando no tengan el plomo del colegio todos los santos días de ocho menos cuarto de la mañana a doce del mediodía. Si bien es algo que muchas veces es muy deseado, también es todo un tema encontrarse... ¿cuántos años hace que estás vos con el horario del colegio? estando en un mismo lugar, encerrado en la escuela
- O: O sea ¿cuántas horas total?
- O: doce años
- Ps: ¿Cuántos años hace que ustedes están adaptados a un..., a un mismo horario? Doce años mínimo (...) lo que se viene ahora es la alteración de esa rutina, (...) no van a tener a nadie como nosotros que les venga a romper las bolas para decirles qué hacer, qué pensar o qué decir
- Pr: Básicamente es eso, más allá de la pelota ooo... o sea la dinámica, por ahí la dinámica no te parece piola, está todo bien
- O: Pero si salís solo de acá, ¿no es que tenés que hacer las cosas solo?
- O: Para mí esto hay que hacerlo para más... más chicos, yo ya lo viví esto, en el otro colegio me hicieron lo mismo
- Ps: ¿Qué cosa?

⁹⁴Para un estudio de la manifestación paródica véase Bajtín (2005) *Problemáticas de la Poética de Dostoievski*, México, FCE.

- A: Pasar la pelota y (...)
- Pr: Lo hacemos sin pelota
- O: No, está piola, hacerlo con pelota es como que le da, le da la saraza
- O: Ya me parece que estoy un toque más grande para hacer esta gilada

El modo en que se despliega el tópico etario, así como la modalidad planteada desde el “juego”, genera el distanciamiento generalizado.

A la sombra de un árbol, Carla, una de las integrantes del taller, narra su trayectoria escolar para que luego “la sigan” los alumnos, contando sus expectativas respecto del futuro al terminar la escuela.

- Carla: Bueno, mi nombre es Carla y mi experiencia de quinto fue cuando, bueno yo estaba en quinto año, la verdad que mis viejos no tenían una buena situación económica (...) así que por un lado era estudiar pero también sabía que tenía que laburar así queeee. Como que, bueno cuando estaba terminando empecé a armarme un currículum, aaa... pregunté a mis amigos como se hacía porque la verdad es que no sabía (ahí parece la escuchan más, menos murmullo por lo bajo, aunque tal vez es azaroso) eh... esteee, y bueno, ellos me ayudaron y empecé a llevarlo a distintos lugares donde pensaba que podía conseguir algún trabajo y conseguí mi primer trabajo ni bien terminé el secundario ahí en... en noviembre en un supermercado, así que (vuelve a escucharse hablan por lo bajo) pero también tenía ganas de estudiar así queeee a la mañana iba a trabajar, desde las siete hasta las tres y después yo quería hacer el Profesorado de Historia yyy tuve una profesora que siempre me decía que, de filosofía, que siempre me acompañó digamos en la decisión... y me dijo donde podía ir a estudiar qué sé yo y así que nada, un día me animé y fui a preguntar y bueno, me anoté en el Profesorado así que empecé ee... las dos cosas, laburando y estudiando, ee... así que nada, yo vivía muy lejos de la capital, (...) que venía todos los días así que era bastante difícil hacer las dos cosas porque uno se queda dormido si trabaja de lunes a viernes y sábado y domingo también, pero como que siempre estaban las ganas de seguir estudiando así que... como que nunca abandoné ahí hacer... de hacer las dos cosas... y bueno nada, después decidí que no era Historia lo que quería seguir; que quería estudiar teatro, hice la escuela de formación actoral (...) eeee, bueno, y nada ahora vol... que terminé, volví a... al Profesorado de Historia y es como que es una necesidad terminarlo porque es como... fue tan difícil todo lo que me costó haber llegado... viajar tanto, laburar, estudiar así que, como que
- O: Está bueno terminar
- Carla: está bueno terminar y está bueno como que, se que hice tanto esfuerzo y me queda tan poquito (...) así que bueno, eso

Cualquier trayectoria educativa contada dentro de la escuela tiende a transformarse en parámetro, en ejemplo o relato ejemplar. El relato de esta y otras trayectorias escolares referidas por los organizadores del encuentro no obtuvo respuesta. Al colocarse en la apertura del diálogo condujo a la construcción de una expectativa,

respecto de la participación de los alumnos, constreñida a un formato narrativo y temático que los alumnos desoyeron⁹⁵.

Los docentes contaron sus trayectorias para interpelar a los alumnos a hacerlo también. No es casual que dicha interpelación acontezca en el contexto de una materia extracurricular, en tanto este contexto escolar público fue creado con una fuerte participación de la sociedad civil⁹⁶. Por otra parte, la aparición de un conflicto para llevar a cabo “el juego” es correlativa del carácter problemático que asume la escuela en el recorrido estudiantil del “cambio”, perteneciente a voces entrevistadas en este contexto escolar.

El lugar crítico y de reflexión respecto de la escuela como institución se filtra en el recorrido del “cambio” a través de una experiencia escolar que, como vimos, desde sus inicios, se relaciona con una burla o parodia de las voces institucionales jerárquicas.

La coincidencia de la “ruptura” de la interacción áulica en este contexto con la interpelación escolar desde el vínculo intergeneracional, no es azarosa. Por el contrario, deja entrever rasgos del contexto institucional escolar. Esta intensidad o exigencia de un posicionamiento estudiantil respecto a la vida escolar permite comprender, de modo indirecto, el lugar que asumen los estudiantes, donde la actividad escolar es un punto de inflexión. Si bien el análisis de las interacciones comunicativas escolares no agota una explicación acerca de los recorridos estudiantiles, sí permiten comprender, en parte, su construcción.

El “símil” de “juego” para interpelar a los estudiantes respecto de su futuro, al finalizar la escuela, condujo a la puesta en discurso del tópico etario.⁹⁷

Identifiqué también, durante el trabajo de campo y en la sistematización del material, algunas interacciones representativas del tono burlesco y paródico, exacerbados en el taller Extra Muros:

⁹⁵Ello me condujo nuevamente a reflexionar respecto de qué tratamiento otorgaría a los recorridos estudiantiles, en instancias de transferencia. En tanto, narrar trayectorias educativas en la escuela pertenecientes a adultos generó un alto nivel de cuestionamiento de la actividad. En tal sentido, me pareció interesante hacer circular los recorridos, fragmentos y preguntar si los estudiantes se sienten identificados o no con lo narrado, en qué medida resultan reconocidas o no esas experiencias. Pero lo que quedó claro es la imposibilidad de ofrecer o mostrar un recorrido completo porque asume, dentro del espacio escolar, un carácter ejemplar que, por lo general, genera distancia y poco interés. De modo espontáneo el estudiante no narra su trayectoria escolar, esto pudo observarse en las entrevistas cuando se le pidió al joven que narrara un día de su vida, al llegar al tiempo que corresponde a la actividad escolar aparecían frases en las que predomina la elipsis.

⁹⁶Es el resultado de la cogestión entre vecinos y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

⁹⁷Para un análisis de la interpelación escolar respecto del futuro de los estudiantes véase el trabajo de la antropóloga en educación Mercedes Hirsch (2010).

- O: *Vengo al colegio porque me mandan, ya no laburo más (voz paródica, no contesta el alumno que le correspondía sino otro como posible respuesta)*
- O: *La del mundial (...) los famosos*
- O: *Jugar en el mundial (...)*
- O: *Los famosos*
- O: *La paz mundial*
- O: *Era re humanista el chabón*
- A: *Ay basta*
- O: *(...) no más tsunami, no más guerra, no más*
- O: *o sea crees en dios básicamente*

Las respuestas parodian situaciones de entrevista a personalidades públicas. Así, la estrategia comunicativa que pone en juego “imágenes que desencajan”, que “rompe” con la propuesta escolar, observada en este contexto (ver Capítulo 3: 3.2.), se concentran aquí con un mayor grado de aparición:

- Ps: *¿Tenés pensado algo para este quinto, qué tenés pensado?*
- A: *¿Para seguir estudiando?*
- Ps: *Si*
- O: *¿Cuidadora de parques?*
- A: *Tiene nombre eso, pero del Parque Nacional*
- Ps: *Guardaaa*
- O: *Guardaparque (varios)*
- O: *Lo del oso Yogui (risas)*
- O: *Yogui, que cuida la casita, todo*
- O: *Guardabosque, una botona pero del bosque (risas)*

Es de hacer notar también, el presupuesto compartido por el taller respecto de las actividades concebidas como factibles para el futuro. La pregunta por el año escolar se torna una pregunta por el futuro postescolar, y no por la actividad en sí. Las preguntas realizadas incluían, por lo general, inducciones de la respuesta posible:

- Ps: *¿Estudiar o laburar?*
- O: *Lo que me sirva más*
- A: *Espero aprobar*
- O: *No sé qué quiero seguir*

La pregunta por el futuro se ciñe a convocar la relación trabajo – estudios:

- O: *Como Amanda que tenía una vida planeada (ríe chica)*
- Ps: *Pero tenés idea de estudiar, de trabajar...*
- A: *Si, quiero seguir estudiando algo, quiero*
- O: *Querés nutrirte de conocimiento*
- A: *¿Que quiere qué...?*
- Carla: *lo que quieras vos*
- Mariano/preceptor: *No hay, o sea, no hay algo que esperemos que ustedes digan, ustedes tienen que decir lo que les parezca ¿sí?*
- O: *O sea no esperan nada de vos así que (risa fuerte)*

El preceptor, ante la tensión que genera el preguntarse por un proyecto, intenta que el alumno no sienta como una obligación la pregunta. Sin embargo, esta estrategia es interpretada como falta de expectativa y, una vez más, como ritual de comunicación. La pregunta, así como cualquier enunciado orientado a un otro, siempre espera respuesta, cualquiera esta sea, pero siempre hay en la orientación a otro una expectativa. Negar esta expectativa sobre el interpelado, para quitarle presión, lo desorienta.

En todo el despliegue de la propuesta Extra Muros se exagera, como señalé, el completamiento paródico, como forma de interacción docente-alumno, asumida por los dos interlocutores, y que posibilita al alumno revertir los sentidos propuestos. Es así que eligen responder a las interpelaciones respecto del futuro. Ello evidencia una de las categorías sociales que identifican la actividad escolar: el vocabulario. La relación con el lenguaje, con el habla y su capacidad para delimitar la realidad fue altamente destacada por los estudiantes en el recorrido del “cambio”, inscripto en este contexto. En tal sentido, recordemos, la relevancia de los usos del habla como modo de relación con las posibilidades de la realidad (“*para diez palabras reales distintas usaban una*”, Manuel, E. Puca. Parque Avellaneda). Esta relación entre acción y palabra para definir y experimentar la realidad, donde el lenguaje amplía la relación con la experiencia permite destacar uno de los rasgos reconocidos por los estudiantes respecto de la actividad escolar: “jugar” con el significado.⁹⁸ He aquí una de las funciones de la dinámica comunicativa escolar. Esta función de la actividad se relaciona con la categoría social del “vocabulario” planteada en todos los recorridos analizados, pero que cobra mayor intensidad en el recorrido del “cambio”, prevaleciente en este contexto. La parodia responde con voces pertenecientes a otros contextos: “*no más tsunami, no más guerra*”, que disputan la imagen del contexto escolar y su interés por el futuro postescolar.

La relación con la palabra se potencia con la función imaginativa, donde las imágenes visuales-concretas “desencajan” con la construcción de sentido propuesta.

⁹⁸La actitud frente al “vocabulario” en el análisis de los recorridos puede variar según el interés del estudiante. Este interés, en ocasiones, se vincula, cerca de la función comunicativa vinculada con el juego y la variación del significado, con el deseo de ver en las formas lingüísticas posibilidades de expandir la relación con lo real. En estos casos el estudiante manifiesta un interés y valoración por ampliar la red de palabras que organizan su campo semántico. En otras ocasiones, la relación con las palabras se vincula con un interés por dar cuenta de un lenguaje que el joven estudiante reconoce como “normal”, correspondiente a su rango etario, cuya expectativa se espera la escuela legitime y corrija. Ambas formas de relacionarse con las formas lingüísticas utilizadas para definir el espacio escolar se vinculan estrechamente con las relaciones dialógicas entabladas con el otro-par en los contextos estudiados. Esto quiere decir, por ejemplo, que aquel estudiante que busca reconocerse en la categoría de “normalidad” en relación a sus usos del “vocabulario” sostiene relaciones dialógicas de oposición con el otro-par.

Prestemos atención a un fragmento de la interacción comunicativa referida al juego, y al planteo de lanzar una pelota para “habilitar” el habla. Hacia el cierre de la “charla” se acercó un otro-escolar perteneciente al nivel educativo primario. Un conjunto de niños se encaramaron en la reja que separa la escuela de otra para burlarse de los estudiantes que acompañé. De este modo, al finalizar la charla sobre el futuro pos escuela un grupo de niños comienza a gritarles:

- O: *¡Eh! Qué onda guachos, querés que te cague a pedos*
- O: *¡Son todos pibitos! (risas)* (Hay unos niños colgados en las rejas de la escuela que pertenecen a otra escuela primaria y gritan al grupo de alumnos, son muy graciosos, están re sacaditos)
- O: *Encima te la están re boqueando, te dijeron ‘Tarzán, dónde dejaste la mona’* (a Manuel que es alto, con rulos y desgarrado) (Se escucha voz de nene que les grita)
- O: *Pasame la pelota y te callás (grita el nene) (risas)*
- O: *Mirá, mirá, se trepa, se trepa, mirá, mirá*
- O: *¡Nada que ver! (risas)*
- O: *La pelota (risas)* (niños se trepan de barras)
- O: *Boludo de mierda, la concha de tu hermano*
- A: *¡No repita, atrevido!*
- Ps: *¿La maestra donde está?*
- O: ***¿Por qué no les van a preguntar a los nenes qué quieren hacer con la pelota?, la reconcha, claro a los nenes les pasas la pelota y la agarran...***

La pregunta por el futuro se ciñó a convocar la relación trabajo-estudios, dejando de lado aspectos que, como vimos, son formas de relación con la realidad social reconocidas como “escolares” por los estudiantes: el vínculo hacia la palabra se potencia con la función imaginativa donde las imágenes visuales-concretas “desencajan” con la construcción de sentido propuesta. Resultan provechosas las observaciones de Vygotski respecto del juego. El autor, basado en comprobaciones experimentales, explica que en la adolescencia, las imágenes visuales concretas pasan a formar parte de la función imaginativa, y por ende el adolescente juega transformando, fantaseando respecto de situaciones reales, a las que introduce rasgos imaginativos, que le permiten sentir de otro modo la realidad que vive. Estas afirmaciones se relacionan con lo analizado en el recorrido del “cambio”, donde Manuel construyó la imagen de su futuro invitando al campeón del mundo en peso pesado al emprendimiento que llevará a cabo, en donde plasmará lo estudiado en la orientación escolar.

Ahora bien, en el contexto del taller Extra Muros, los estudiantes rechazan la dinámica de “juego” de lanzarse una pelota para habilitar el habla respecto de su futuro. La relación unilateral y directa entre palabra (hablar) y acción (agarrar la pelota)

desconoce la relación de transformación que la palabra asume ante la acción en el caso del juego adolescente, que en el análisis del recorrido del “cambio” fue posible advertir. En tal sentido, el taller Extra Muros presupuso una idea del “juego” que generó conflicto. Por otro lado, interpelar al estudiante con la intención de generar empatía, al igualar posiciones (proponiendo que ambos, adultos y adolescentes, cuenten sus trayectorias escolares), generó un decrecimiento de la motivación.

Por último, al cierre del encuentro, se propuso otro juego que consistió en presentarles a los alumnos palabras escritas en carteles verdes y naranjas e invitarlos a darlos vuelta constantemente para que, al lapso de un tiempo, si quedaban más de color verde, o naranja, ganara el equipo de color homónimo. Nuevamente, la desatención a la relación que vincula al movimiento corporal con la palabra en el juego permite entrever la distancia y resistencia a participar:

- *Mariano: (...) hacer **un jueguito para mover un poco el cuerpo, el cuerpo***
- *O: **¿Alguien tiene ganas de jugar esto?, sinceramente***
- *O: Una etapa de mi vida que (...) ya estoy viejo para esto*
- *Ps: Que ya no te gusta jugar estas cosas.*
- *A: Yo ando con bastón (tomó un palo y juega)*
- *Ps: Anda con el bastón ahí a cuestras*
- *O: Claro*
- *Maby (otra integrante del taller): Nuestras, nuestras tarjetas tienen palabras escritas que son las que nosotros pensamos que pueden tener que ver con la elección de... o con la continuidad de la vida postescuela*
- *A: ¿Cuál es la finalidad?*
- *Ps: Ganar... en equipo*
- *A: Competir entre nosotros*
- *A: Cagarnos a palos*
- *O: Pero profe, es cierto, estamos grandes ya*
- *Ps: Están grandes pero pueden jugar un poco, después no te hacen jugar nunca más*

El énfasis en el color condujo a una indiferencia por las palabras escritas en los carteles que, por otra parte, estaban desprendidas de cualquier contextualización, operando como consignas, ajenas a la construcción de algún sentido propio. La estrategia de vincular cuerpo, palabras y juego resultó una interpelación en que la propuesta se transformó en una exigencia de acción respecto del alumno. En tal sentido, los estudiantes reconocen a la escuela la función de jugar con el significado, es allí donde se encuentra la posibilidad de construir dinámicas de interacción.

De este modo, prefieren volver al aula que proseguir con la actividad, planteada como un juego:

- *Ps: o jugamos o vamos al aula*

- O: *Vamos al aula*

Si “la escuela” intenta, desde la interpelación etaria, y bajo el signo de la empatía con las experiencias educativas de los adultos, convocar al estudiantado sobre el futuro postescuela, desatiende aspectos legitimados, reconocidos por los estudiantes (en el recorrido del “cambio”) para participar de la actividad. Estos aspectos se relacionan con el reconocimiento de la actividad escolar como espacio para discutir, polemizar, elaborar, jugar con la capacidad del lenguaje en su vínculo con lo real. Si la relación es lineal, si el planteo comunicativo se propone como línea directriz de la acción, no obtiene participación.

Ahora bien, el cuestionamiento del espacio escolar que el Taller Extramuros, de algún modo planteó, fue identificado también a través de su aparición en la propuesta curricular⁹⁹ del mismo contexto escolar, público de Parque Avellaneda. En el trabajo de campo identifiqué, también en este contexto, diálogos escolares espontáneos, referidos a la obligatoriedad de la actividad; aspecto que no fue puesto en discurso en ningún otro contexto del *corpus*. La obligatoriedad escolar en el recorrido de la “evaluación” es un rasgo naturalizado que permite reconocer a la experiencia escolar como algo “normal”. En este contexto es un rasgo problematizado, que genera reflexiones sobre la participación en la actividad. Es así como la obligatoriedad escolar y la explicitación de las razones para asistir a la actividad, forman parte de la interacción comunicativa en un recreo situado en este contexto.¹⁰⁰

- *Estoy por descarte*
- *Vengo porque me obligan*
- *Porque estoy al pedo*
- *¿Por qué venís?*
- *Igual no hay colegio que enseñe a vivir* (E. Puca. Parque Avellaneda, abril de 2011)

Así, la singularidad contextual, identificada inicialmente a través de la ruptura rutinizada áulica, se verificó a través de su aparición en la propuesta curricular y en los diálogos primarios. Esta explicitación acerca de las razones para asistir a la escuela contrasta con los colegios privados, donde la obligatoriedad no está tematizada explícitamente, sino que se haya naturalizada en los diálogos sobre asistencias y faltas.

⁹⁹En el contexto de la materia Educación Ética y Ciudadana la profesora explica el por qué de esa materia en la escuela y cómo su presencia se vincula con cambios en la función de la institución escolar con miras a la sociedad civil.

¹⁰⁰Ningún otro de los contextos estudiados tienen esta regularidad en las interacciones comunicativas, vinculadas con un replanteo sobre la función de la escuela.

Este cuestionamiento del significado de la escuela, o de una expectativa respecto a la institución fue detectado en el contexto público de Parque Avellaneda. Prevalece una problematización de la institución escolar, ligada a revisar críticamente y fundamentar el valor de la educación, su ligazón con el contexto social que la rodea.

En materias como Ética y Educación Ciudadana y en Emprendimientos, la escuela se coloca como objeto de reflexión, acerca de su rol social en la formación de sujetos, así como también en la transformación de espacios públicos a partir del aprendizaje escolar:

- *Director/ P: escuchá Lucas, entonces si hay una acumulación de nieve, ¿qué pasa? Transmite ese, ese frío (...) y lo transmite al espacio interior con lo cual tengo que sobredimensionar también y hacer un costo extra para más calefacción en (...)*
- *O: Es un, es un bardo*
- *D/ P: ¿cómo lo evito?*
- *O: O mudate a un lugar donde no haya nieve (risas) para qué querés vivir donde hay nieve*
- *D/ P: Pero eso es una política determinada Manu que me aparece un problema me corro, no, me aparece un problema, lo soluciono*
- *O: No, es la política del cagón y la que siempre (...)*
- *D/ P: ¿Por qué la del cagón?*
- *o: y te, vas escapándole a los problemas*
- *Director/ P: claro, eso, eso es una postura que mucha gente tiene eh desde ya pero no es la que nosotros queremos que ustedes tengan como estudiantes de (...) bueno, entonces adecuación ecológica*

Estos planteos curriculares y diálogos, charlas espontáneas entre alumnos sobre la obligatoriedad escolar, otorgan mayor validez a la identificación de la “ruptura” de la interacción áulica como aspecto singular del contexto, cuya regularidad no es azarosa. Su aparición en la interacción comunicativa de este contexto educativo se vincula con un cuerpo de intercambios que permitió detectar aspectos institucionales de carácter singular. Desde regularidades sistematizadas en diversos planos del diálogo escolar en este contexto: ruptura áulica, propuesta docente, diálogos primarios pudimos identificar la relevancia de atender al otro que irrumpe en el aula, así como también, comprender el lugar que tiene el cuestionamiento y la crítica en el recorrido del “cambio”. La cantidad de interacciones comunicativas que ponen en juego una reflexión sobre el espacio escolar es constatada como productora de una dinámica de interacción que luego es asumida por los alumnos en la construcción de sus recorridos. Ahora bien, fue la ruptura áulica el dato que nos permitió, por comparación con el resto de los contextos estudiados, atender a rasgos singulares de cada uno de ellos.

7.4. Conclusiones particulares

Con este capítulo podemos afirmar que el abordaje desde la interacción comunicativa permitió captar desde diversos planos dialógicos del mismo contexto un patrón regular de comunicación (Saville-Troike *op.cit.*). Así como también, las distintas dinámicas de interacción comunicativa documentadas permitieron comprender los rasgos escolares de los recorridos.

La observación analítica, del capítulo empírico inicial, donde identificamos la “descontextualización cotidiana”, como modo de participación estudiantil en el contexto público de Avellaneda, forma parte de un conjunto de observaciones, más amplio, desarrolladas en este último capítulo. Tal conjunto permite explicar el carácter borroso del otro-par, dada su ubicación en un *continuum* barrial, familiar. De este modo, la identificación del vínculo intergeneracional mediado por la presencia o ausencia de objetos, la irrupción áulica referida a la búsqueda del otro escolar, dado su vínculo de parentesco con otros-pares, así como la demanda de objetos y relaciones sociales escolares, permite comprender el recorrido de la “rutina”, emplazado en dinámicas de interacción escolar que colaboran en el carácter difuso del otro-par así como en la necesidad de constituirse a partir de un “nosotros”.

En este capítulo final nos adentramos en regularidades del diálogo escolar que permitieron dar cuenta de cada contexto institucional de modo singular. Así, del diálogo docente-alumno nos centramos en el vínculo intergeneracional explicitado entre ambos en estrategias donde la interpelación etaria escolar apareció.

En síntesis, estas escenas, a través del despliegue del vínculo intergeneracional, así como la interrupción rutinizada, por el ingreso de un otro al aula, permitió dar cuenta de singularidades contextuales ligadas a naturalizaciones respecto de la expectativa escolar. En la primera escena documentada, perteneciente al contexto escolar situado en Boedo, identificado en mayor medida con el recorrido de la “evaluación”, el tópico etario fue tratado a través de la aparición de “otro” perteneciente a un género literario y a la descripción de etapas, etarias e históricas, caracterizadas como típicas de la experiencia “adolescente”. Aquí, el vínculo intergeneracional es un argumento donde se problematiza la experiencia de los estudiantes, así como se establece qué experiencias corresponden o no a la edad infantil – adolescente. Si bien el docente fue interpelado respecto de su propia experiencia en el contexto barrial, las descripciones que definían de antemano dicha experiencia condujeron a una distancia respecto de las experiencias que se estaban transmitiendo. De este modo, con esta primera escena, a través de un

personaje literario, se marcaron características naturalizadas respecto de la edad infantil y adolescente. Dicha escena condensa una forma de interpelación escolar identificada en el recorrido de la “evaluación”, donde los estudiantes reconocen a la actividad escolar como inserta en un ciclo natural, normal de la vida, correspondiente a un tiempo y momento preciso, permitiéndoles reconocerse como estudiantes “normales”, “típicos”.

En la segunda escena de interacción comunicativa basada en el vínculo inter-generacional, la relación inter-generacional con un “otro” de otro tiempo se corresponde con objetos en desuso (“sombrosos”). Específicamente se detecta un objeto mediando el vínculo, la presencia o ausencia de un “nosotros” ante el desgaste de una botella. El docente realiza sus explicaciones contextualizando que él no podrá presenciar ese desgaste, mientras que los alumnos sí. Del mismo modo, él si pudo presenciar los usos de “sombrosos”, en la década del ‘60 y los alumnos no. En el caso escolar de Avellaneda el vínculo con un mundo de “predecesores” en desaparición, anacrónico en que los protagonistas del futuro son objetos de consumo, del cual el docente, “contemporáneo”, ya no será testigo, permitieron entrever dos aspectos. No es ni la tipicidad “adolescente”, ni la “trayectoria escolar” la que participan en la construcción escolar del vínculo intergeneracional, sino la aparición, duración y desaparición de objetos de cuya presencia y ausencia tanto alumnos como docentes serán testigos, en mayor o menor medida. En este caso, se aleja de la actividad escolar, en tanto vínculos y experiencias de sus participantes, para reconocer la presencia o ausencia de objetos (correlativa de la ausencia del otro escolar en este contexto, como pudo constatare en la irrupción rutinizada del espacio áulico y en numerosos diálogos de la interacción comunicativa escolar), que estructuran la subjetividad escolar, en este caso. La observación de una concepción vital como grado de desgaste, de ausencia o presencia de otros, fueron relacionadas con el recorrido escolar del Capítulo 4. La medición del tiempo vital a través de la durabilidad de los objetos sirvió para explicar también, el carácter objetual de la práctica escolar. Este carácter colabora en la legitimación de una expectativa escolar referida al aprendizaje de una rutina. Así como también, colabora en la percepción indiferenciada del otro-par, lo cual también, como vimos, se relaciona con altos niveles de deserción.

El lugar de los objetos se destacó particularmente y con tanta intensidad en este contexto escolar que nos abocamos a su cuantificación, siendo mencionados 116 veces. La interacción comunicativa se caracterizó por una organización en la que se produce una referencia inicial a un objeto para luego aparecer la demanda de una relación social.

No solo inicio y fin de una interacción entre alumnos sino también aperturas y cierres de clase se vinculan con la demanda de objetos, con la ausencia o presencia de estos para realizar una tarea, como para darle fin. Esta “red de objetos” y su demanda, se manifestó, no sólo en el aula, sino también en charlas informales, en la “sala de profesores” y en diálogo con preceptores.

Criterios del análisis conversacional revelaron que, en la interacción comunicativa, temas vinculados con la socialización nunca son inicio de un diálogo entre estudiantes sino que está enmarcada, precedida por una solicitud de objetos en la secuencia de habla. La verbalización referida a la ausencia o presencia, de objetos y personas, organiza temáticamente los intercambios. Como pudimos observar, la demanda de “objetos escolares” canalizó la demanda por un tipo de socialización, debilitado ante la ausencia del otro escolar en este contexto.

Este tipo de socialización, propiamente escolar, debilitado, se advirtió también desde la interrupción rutinizada del espacio áulico, en este contexto, donde fue identificado, con mayor regularidad, el recorrido de la “rutina”. Dicha interrupción rutinizada se vinculó con el ingreso de un “otro” (preceptor), en varias ocasiones, para informar de la ausencia de un profesor o alumno. En este contexto escolar entran al aula para retirar alumnos, para avisar de clases que no se darán, así como también ingresan llamadas, a través de celulares de profesores, para avisar si asistirán.

El otro escolar reconocido en tanto otro-familiar, por su posibilidad de comunicarse y asegurar la presencia escolar, permitió comprender la construcción del recorrido escolar de la “rutina”, donde el otro-escolar se haya desdibujado por su reconocimiento simultáneo en tanto otro-barrial, familiar. De este modo, desde la interacción comunicativa documentada fue posible comprender esta dificultad para delimitar el espacio escolar, advertido en el análisis del recorrido. El reconocimiento del estudiante por su vínculo de parentesco con otros pares permitió explicar el *continuum* del otro escolar, en tanto otro- familiar, en el análisis del recorrido de la rutina, prevaleciente en este contexto.

Por último, en la tercera escena documentada en el contexto escolar de Parque Avellaneda, identificado en mayor medida con el trayecto escolar del cambio, la interpelación etaria a través del vínculo intergeneracional coincidió, en una misma situación comunicativa, con la interrupción rutinizada del espacio áulico. Un preceptor y una psicóloga irrumpen en el aula para llevar a los alumnos a las inmediateces verdes del colegio con el objetivo de conocer el giro vital que los estudiantes proyectan

para su vida pos escolar y ayudarlos en la consecución de tales proyectos. La estrategia adoptada para ello era la del vínculo intergeneracional a partir de compartir trayectorias escolares de docentes, preceptores y alumnos. La participación, construida como un juego, con la intención de habilitar el “habla” a aquel que recibe la pelota, encontró dificultades para desarrollarse. Las estrategias de los estudiantes en su interacción con el docente (el completamiento de frases, la parodia, así como la burla) se manifestaron aquí de modo acentuado. La parodia, en tal sentido, se vinculó con la figura del “*quilombero humorístico*” identificada durante el recorrido del “cambio”, desplegado en este contexto. El “*quilombero humorístico*” a diferencia del “*bufón*”, identificado en el recorrido de la “rutina”, pone de manifiesto diferencias en el peso de la interacción comunicativa de la que participa. Así, en el diálogo (estudiante-docente, estudiante-estudiante), de toda interacción áulica, el ángulo dialógico que se acentúa, en el caso del “*quilombero humorístico*” es el del docente-alumno (en la confrontación), que se subsume en el diálogo alumno-alumno (la mirada del resto). En el caso del “*bufón*” el peso de la interacción está en provocar la risa del alumnado, ocupando el docente un lugar menos relevante. Las categorías del “vocabulario” cobraron aquí también relevancia, en conexión con la importancia que revistió esta categoría para construir aspectos diferenciales en este recorrido.

De este modo, pudimos observar modos habituales de interacción comunicativa de cada contexto institucional escolar, a través de los cuales los participantes realizan y dan vida a la actividad. En el siguiente y último capítulo de la tesis, dedicado a las conclusiones generales, nos abocamos a reunir las conexiones entre la interacción comunicativa de los distintos contextos escolares y las interacciones comunicativas identificadas en la narración de la experiencia escolar. Por último, en las conclusiones, ofrecemos una comparación entre los recorridos estudiantiles.

CAPITULO 8 Conclusiones

Este estudio sobre las interacciones comunicativas escolares, documentadas en diversos contextos educativos, así como en los recorridos narrados por los estudiantes, tuvo como objetivo identificar rasgos de la experiencia escolar y expectativas motivadas por la participación en la actividad. Para ello, partí de las siguientes preguntas-problema: ¿Cuáles son los modos de habla de los participantes en la interacción áulica? ¿Cuáles son sus estrategias comunicativas para participar de la actividad? ¿Cómo reconstruyen los estudiantes su participación en la actividad escolar? Estas preguntas confluyen en la siguiente: ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan la experiencia escolar y cómo estos recorridos estudiantiles se relacionan con expectativas sobre la actividad escolar media y el futuro postescolar?

Adentramos en esta tensión entre heterogeneidad y repetición, que cada acontecimiento comunicativo comporta nos condujo a circunscribir modos de habla, formas de participación escolar habitual, así como recorridos estudiantiles que otorgan un ritmo preciso a la actividad en los contextos estudiados.

Identificar patrones regulares de comunicación (Saville Troike *op.cit.*) relacionados con modos de habla de cada participante (Hymes *op.cit.*), así como con interrupciones rutinizadas del espacio áulico (Schutz *op.cit.*) nos permitió hallar conexiones entre estos patrones, o formas de participar en la actividad, y los de los recorridos estudiantiles. En estas conclusiones generales nos dedicaremos entonces a comparar estos recorridos, en cuanto a rasgos diferenciados de la experiencia escolar que comportan, y a establecer conexiones con los patrones regulares de comunicación analizados.

La experiencia escolar, como vimos en este trabajo, puede ser el lugar de la confrontación, del “quilombo”, el lugar de la monotonía, del hastío, el lugar para ser “normal”, para ser “diferente”, para reflexionar acerca de los usos del “vocabulario”. Podríamos decir que las prácticas de evaluación junto con la música, la burla, el chiste, la parodia, forman parte de la experiencia escolar actual. Como señalamos, este trabajo estuvo guiado por el interés en documentar la especificidad de la interacción comunicativa para delimitar los modos de participación que, de algún modo, nos remiten a condiciones propias de la práctica en estos contextos.

Ahora bien, a partir del estudio de los recorridos y las interacciones comunicativas

que los constituyen es posible afirmar, por ejemplo, que cuando el rasgo que prevalece en la caracterización de la experiencia escolar es la evaluación, la prevalencia de este rasgo se realiza sobre la base de un diálogo predominante de oposición al otro-par. En estas conclusiones me dedico también a comparar los modos de diálogo o tensiones dialógicas dominantes sobre cuya base prevalece uno u otro rasgo de la experiencia en los contextos escolares documentados.

En la sistematización del *diálogo* y del *microdiálogo* encontré que cada voz tiene una forma particular de relacionarse con el estudiante que construye el recorrido. Así, pude identificar tres recorridos, es decir, tres reconstrucciones diferenciadas de la experiencia escolar media. La comparación entre los tres permite mirar los rasgos escolares, variando de tamaño, frecuencia de aparición y relevancia, en función del recorrido a través del cual recorramos la actividad. Es posible pensar a los recorridos como un caleidoscopio para observar los contextos escolares estudiados.

Así como Bourdieu describe a cada trayecto como una relación entre un conjunto de posiciones que excluye a otras, desde el dialogismo es posible comprender cómo este conjunto de posiciones en relación con el espacio escolar se sostiene, excluyendo otras posibilidades. Toda apropiación de una actividad implica un diálogo, pero no sólo un diálogo con la actividad, sino con todo un conjunto de otros que la hacen ser cotidianamente. En este trabajo di cuenta de ese diálogo, de esas instancias de apropiación que implica toda narración de una experiencia en la que se participa, situada en el ámbito escolar como espacio cargado de sentido e historia (Neufeld 2010, Feldfeber 1997).

8.1. El lugar del docente

Las conclusiones, que aquí esbozaremos, permiten comprender la relevancia que tiene esta voz en la construcción de la actividad, así como también puede aportar al docente una mirada sobre los resultados de algunas estrategias documentadas. Cabe aclarar que no tienen la pretensión de erigirse en postulados pedagógicos ni en prescribir modos de habla apropiados.

La interacción comunicativa docente – alumno – alumnos se configuró de modo particular en cada recorrido. Así, en un recorrido marcado por la evaluación como rasgo más relevante y por una expectativa escolar en vínculo con la esfera laboral, el docente tuvo escasa aparición. En efecto, solo apareció, y sin voz, para informar respecto de evaluaciones, en la dimensión del recuerdo. Es decir, apareció valorando la aprobación de materias. En el recorrido de la rutina su presencia se circunscribió a impedir la

pertenencia al “nosotros” de algunas voces estudiantiles. Por último, en el recorrido del cambio su aparición crece cuantitativamente, así como en su magnitud cualitativa, en tanto aparece en diálogos imaginados por el estudiante, en interacciones comunicativas de discusión.

En el recorrido de la “evaluación”, la única valoración positiva del otro-docente aparece por el vínculo de éste con la esfera laboral. La aparición del docente está ligada casi exclusivamente a criterios de evaluación. La oposición a este otro no es directa, como en relación con el otro-par, sino que se halla mediada por la aparición de otros-pares u otros-familiares. El único caso de acuerdo, o convergencia con el otro-docente aparece, como señalé, a partir de una valoración acerca del espacio escolar por su entrecruzamiento con la esfera laboral. En tal sentido, es posible advertir, como los rasgos que predominan en un recorrido u otro son construidos a partir de formas de dialogar con el otro-docente. La evaluación, como rasgo predominante, aparece refrendada por este otro.

En el recorrido de la “rutina” el otro-docente es generalizado en su rol, no posee mención concreta o situada. También apareció en relación de desacuerdo con el estudiante, matizando este recorrido. La relación de desacuerdo del otro-docente con el estudiante, a través de una voz de desaprobación, dificultó la construcción del nosotros estudiantil. Tal imposibilidad de pertenencia al nosotros escolar se vio obstaculizada por la variación en el lugar que ocupa el otro-docente, que pasó a tener voz directa frente a un estudiante que permanece sin voz. La aparición de voces directas pertenecientes al otro-docente no le permitió al estudiante elaborar la experiencia exclusivamente a través del nosotros inclusivo. La aparición del docente en la tríada docente-alumno-alumnos tuvo relevancia en este recorrido en la medida en que impide la pertenencia al nosotros.

En el recorrido del “cambio” se detectó una presencia espontánea elevada del otro-docente. En tal sentido, los estudiantes que forman parte de este recorrido dialogan con el otro-docente para ser valorados por otros-pares. No hay que olvidar la presencia del otro-par en el modo de dialogar que asume el estudiante frente al docente. El estudiante aquí asume que los pares lo valoran por su actitud frente al profesor. De este modo, la relación con el docente es un modo de establecer relación de acuerdo o desacuerdo con el otro-par, para asumir, en todos los casos, un posicionamiento diferencial. Muchas veces la oposición hacia el otro-par no es asumida de modo directo por el estudiante. Por esta razón, el diálogo entre docente y alumno tiene sentido en función de cómo será visto o clasificado por el resto de los pares. El estudiante, en

ocasiones, se construye “diferente” al resto, en un tipo de construcción dialógica donde no asume una oposición hacia el otro-par, como sí ocurre en otros casos en este recorrido. Así, a través de un desacuerdo de los pares hacia el estudiante, por su actitud con el docente, le permite a éste mostrarse como diferente sin asumir una oposición directa. Como señalé, esta diferencia, en cuanto a los modos de comportarse frente al docente, se construye sin una oposición explícita del estudiante al otro-par sino por las relaciones de desacuerdo del otro-par hacia el estudiante, a través del lugar que ocupa en la escena escolar que construye.

Uno de los rasgos de este recorrido del “cambio” es el del valor otorgado a “discutir”, “hablar” y construir posición delante de los profesores. El otro-docente es cuestionado por las prácticas comunicativas vinculadas con la discusión y los modos de llevar a cabo los diálogos y debates. La experiencia escolar es el lugar de la confrontación, la crítica del mundo social en que toma posición y comparte con otros concretos, entre los cuales el otro-docente tiene un lugar muy relevante. Tanto es así que el estudiante en este recorrido imagina diálogos posibles con el docente en que éste le reconoce posicionamientos.

Las actitudes del otro-docente hacia el decir de los estudiantes, son características de este recorrido, lo cual denota la relevancia de esta voz en una construcción diferenciada del posicionamiento escolar. Esta relevancia de las voces se vincula también con un tercero, la mirada del otro-par en la escena.

El cierre de la escuela significa el logro de un reconocimiento, elaborado por la participación en la actividad. Este reconocimiento se relaciona con haber construido un posicionamiento ante el otro escolar ya sea par o docente. De modo general, es posible concluir, que la mayoría de los posicionamientos construidos en relación con el docente van de la mano de su articulación con la relación asumida frente al otro-par.

8.1.1. Las estrategias del docente y su conexión con mecanismos de reiteración dialógica

Al analizar la propuesta docente en acto, en términos más generales, con vistas a atender aquellas dinámicas de interacción que convocan la participación o no del alumnado encontramos varias estrategias. En consonancia con la tradición de estudios dialógicos en educación hallamos que el uso de deícticos, o de signos de carácter indicial, suelen convocar mayores niveles de participación. Así también, podemos concluir, atendiendo a aspectos dialógicos de la interacción, que cuando el docente acentúa lo dicho por el estudiante, al reiterar sus términos, apoyando con la entonación

lo dicho por éste, se logra captar la y focalizar la atención. Esta estrategia tal vez es eficaz en tanto pone en juego una categoría de relevancia para los estudiantes: el “vocabulario”. Se destacó también, en este sentido, la función metalingüística, referida a anticipar lo que se va a hacer. Estos detalles de índole comunicacional aportan a convocar, focalizar la expectativa y atención. Una estrategia original y que concentró la participación fue la de colocar al alumnado en fuente emisora de preguntas. En esta estrategia el par pregunta-respuesta deja de identificarse con docente y alumno, respectivamente, para colocar en una instancia grupal la creación de preguntas que, entre todos los participantes del grupo, no puedan responder. Esta estrategia, atendiendo a los mecanismos dialógicos de interacción escolar, puede generar un grado de cohesión grupal, capaz de generar intereses. Estos mecanismos, que llamamos “colisiones dialógicas”, consisten en la reiteración o repetición de enunciados por su pasaje de boca en boca. En este tipo de interacciones pudimos acceder al despliegue de las temáticas y categorías relevantes, tales como la evaluación y el vocabulario, que se destacaron en los tres recorridos estudiantiles analizados. Como pudimos observar, la repetición es un aspecto relevante de la interacción áulica, en tanto fuente de eficacia comunicativa. Así, la “colisión dialógica” de la interacción grupal escolar se relacionó con: resolver ejercicios, construir actitudes hacia situaciones y objetos, así como tomar decisiones.

En relación con lo antedicho, al abordar las interacciones comunicativas escolares cabe considerar que, donde hay colisión dialógica, es decir, términos que se comparten de boca en boca, hay nudos de acción, participación o la intención de que esta se produzca. Por esta razón, los estudiantes resultan interpelados cuando el docente apela a dichos mecanismos, retomando y poniendo a interactuar las voces de alumnos en la construcción de un contenido. Ahora bien, cómo reaccionan los estudiantes, cuáles son las estrategias que se manifiestan en los patrones regulares de comunicación identificados.

8.2. Práctica y lenguaje estudiantil: “quilombo”, “vocabulario” y “pensamiento” escolar.

El abordaje de la interacción comunicativa, en los diversos contextos, nos permitió relevar categorías sociales cuya aparición también se manifestó en los recorridos. Hay tres categorías sociales que se destacaron por su aparición en todos los recorridos. Su recurrencia de aparición en el discurso fue indicadora de distinciones entre el mundo que los estudiantes conocen y manejan (Rockwell 2009). La manera de vincularse con aquello que definen como “quilombo”, “pensar” y “vocabulario” fue

distinta en cada recorrido. Ahora bien, estas categorías se manifestaron en diverso grado, inmersas en diversos patrones regulares de comunicación (Saville Troike *op.cit.*).

De alguna manera el “quilombo” y el “vocabulario” refieren a dos aspectos centrales en la construcción de la experiencia: a la acción y al lenguaje. Por lo tanto, la aparición de estas categorías fue orientadora para discernir rasgos de la experiencia escolar así como expectativas. Nuevamente aquí, de modo caleidoscópico, es posible ver la misma práctica construida a través de rasgos con relevancia diversa.

Sin dudas, la categoría del “quilombo” alude, en el discurso estudiantil, a su desatención, confrontación, distancia, parodia, de la propuesta docente. La definición de la Real Academia Española señala varias acepciones, cabe aquí señalar aquella que denota “barullo, desorden, ruido, gresca”.¹⁰¹ Al atender a los modos de participación del estudiante frente a la propuesta docente encontramos que el chiste, la broma, la ironía, suelen ser habituales como forma de contradecir, desacordar, discutir lo dicho. El modo en que el estudiante “desordena” la propuesta docente es a través de la introducción de interacciones comunicativas provenientes de otros contextos sociales. Encontramos que este mecanismo opera por dos vías, la “descontextualización cotidiana” y la “descontextualización del significado”. La primera vía “descontextualiza” la propuesta docente al permearla con interacciones comunicativas de otros contextos. Esta modalidad estuvo mucho más presente en el contexto escolar público de Avellaneda, donde prevalece el recorrido escolar de la rutina. Una forma de participación escolar estudiantil mediada por estrategias de descontextualización cotidiana, en relación con el docente, así como también por una intermitencia elevada entre los diálogos primarios extraescolares y la propuesta docente, producen una percepción difusa de la actividad. Pensamos que también colaboran en la percepción del rasgo de la experiencia escolar como rutinaria. De este modo, los estudiantes otorgan un carácter difuso, borroso, al espacio escolar, que, por momentos, se superpone con otros espacios. Cabe aclarar que no es que la existencia de esta estrategia sea indicadora de una percepción rutinaria del espacio escolar por parte de los estudiantes, pero sí incide en esta construcción de la experiencia cuando se torna un patrón regular de comunicación en la actividad.

En relación con la “descontextualización del significado”, esta modalidad de habla estudiantil tuvo mayor grado de aparición en el contexto escolar público de

¹⁰¹Quilombo es una palabra portuguesa de origen africano de la lengua quimbundu que pasó a designar en Brasil los emplazamientos donde vivían los esclavos que huían de las plantaciones y del dominio de sus señores.

Parque Avellaneda, donde prevalecieron voces estudiantiles que construyen la experiencia escolar como punto de inflexión y cambio en sus vidas. Esta modalidad por descontextualización del significado problematiza el conocimiento transmitido por la escuela al discutir los alcances de los términos utilizados para definir los significados. Estas dos estrategias evidencian, y sobre todo esta última, la función escolar reconocida por los estudiantes. Aquella función vinculada con el reconocimiento de la actividad como espacio de aprendizaje, de institución abocada a transmitir un saber con un significado preciso. Es allí donde se construye el “quilombo”, en la discusión en cuanto al uso apropiado de los términos a través de los cuales se quiere transmitir un conocimiento. Pero la categoría “quilombo” no se relaciona sólo con los patrones hasta aquí descritos, sino también con modos de habla relacionados con los diálogos primarios, esto es, los diálogos entre pares.

En la organización del diálogo primario se manifestaron patrones de comunicación bien diferenciados entre el contexto público de Avellaneda y el privado de Boedo. En el contexto de Avellaneda, donde prevaleció la percepción de la actividad como rutina, los diálogos se hallan organizados por la referencia a una red de objetos. Dicha referencia se relaciona con una demanda, ante la ausencia de objetos escolares, como así también del otro escolar (ya sea docente, alumno o directivo). Bajos grados de diferenciación temática, es decir, una mayor intermitencia y presencia del diálogo primario, aunada a la demanda de objetos, así como el convocar el canto y la música, inciden en los grados de diferenciación de la experiencia como propiamente escolar. En relación con estos grados de aparición y distribución del diálogo “primario” se destacaron, como señalé, dos elementos: la música y el canto. Estos elementos, si bien aparecieron en todos los contextos indagados, manifestaron también una acentuación en el contexto público de Avellaneda. La música atraviesa la jornada escolar de este contexto de modo más intermitente, continuo e irregular, exacerbando su aparición en este contexto donde prevaleció el recorrido de la rutina. La aparición del canto tematizó aquí la ausencia del otro-docente, así como también fue convocada para “resolver” problemas que encuentran difícil solución. Vimos cómo el canto y la música fueron convocados frente a acciones cotidianas que al estudiante le resultan difíciles de concluir. Cabe destacar, en relación con estas observaciones, que la posición escolar de estar sentados, destacada durante el recorrido de la rutina como aprendizaje central, podría motivar o incidir en los modos de habla aquí descritos como reacción ante la

ausencia de movimiento (antes corríamos, ahora estamos más acostumbrados a sentarnos).

Ahora bien, ¿cómo son elaboradas estas categorías por los estudiantes? ¿Qué modos de diálogo con el otro-par, otro-docente, implican?

En relación con el “quilombo”, cuando éste estuvo construido en el recorrido de la evaluación por relaciones de oposición con el otro-par, constituye una práctica frente a la cual el estudiante se distancia, y opone. No forma parte de la dimensión del recuerdo, sino que se sitúa en los inicios de la cursada, así como en el relato de un día habitual. Es decir, en un eje temporal vinculado con aquello que el estudiante reconoce como típico. Asimismo, en relación con el “vocabulario”, se torna un elemento de oposición más del estudiante frente al otro-par o docente, del cual se le “pegan” las “malas palabras”. En tal sentido, las categorías aquí señalan una desvalorización del espacio escolar y una construcción del estudiante en relación de oposición al otro-par. La expectativa está en transitar la escuela como una etapa, natural, que hay que superar, en la cual el “quilombo” y el “vocabulario” escolar son aspectos que obstaculizan el rendimiento en términos evaluativos. El estudiante se relaciona estableciendo una distancia con las prácticas escolares que tales categorías suponen. Como vimos, la valoración del otro-docente estuvo aquí aparejada a la relación de este otro con el espacio laboral, es decir, aquí la escuela no es valorada en diálogo con sus categorías sino con otro contexto exterior a ella, como es el laboral.

En el caso del recorrido de la “rutina”, el nosotros inclusivo a través del cual el estudiante construye su experiencia, lo convierte en el sujeto protagonista de su práctica. Aquí, dicha práctica escolar forma parte de la dimensión del recuerdo. Es decir, es una práctica referida a un tiempo recortado, protagónico. Si en el recorrido de la “evaluación”, el “quilombo” era la acción etiquetada correspondiente a un “ellos” escolar del cual los estudiantes se distanciaban, aquí el nosotros inclusivo, coloca al estudiante en relación con pares, que participan del “quilombo”. Cabe destacar la aparición de esta categoría hacia el cierre de la actividad, como práctica llevada a cabo por un nosotros escolar. En tal sentido, en el recorrido de la monotonía crece la expectativa escolar y decrece la postescolar. Esta categoría también es puesta en relación, por contraposición, con el aprendizaje de posiciones corporales, tales como estar sentados, alejados del “quilombo”, propiamente reconocido como práctica escolar estudiantil. En tal sentido, en este recorrido el “vocabulario” se vincula con una forma de comportamiento “correcto” en términos escolares. Aquí el lenguaje y modos

“correctos” son los aprendizajes escolares reconocidos, que constituyen la expectativa postescolar, referida al universo laboral. El aprendizaje de una rutina se relaciona con una específica utilización del “vocabulario”. La relación con el “quilombo” es así, parte de un aprendizaje escolar, referido al buen comportamiento, y a la rutina escolar, que trasciende el espacio, y se aleja de éste, preparando al estudiante para rutinas de trabajo.

Ahora bien, en el recorrido del “cambio”, estas categorías reaparecen en casi todas sus dimensiones de análisis, hilvanando la espacio-temporalidad escolar. En el recuerdo, la categoría social del “quilombo” vuelve a reaparecer, pero el sujeto protagonista de la acción se presenta en términos individuales, recortados, diferenciados del nosotros escolar. Desde los inicios de la narración, la experiencia escolar se vincula con la aparición del “quilombo”, sin embargo no hay una evaluación negativa o de oposición a las acciones que incluye tal categoría, como sí ocurría en el recorrido de la “evaluación”. A diferencia del recorrido de la “rutina”, esta categoría alude a formas de polemizar y discutir con el otro-docente, por lo tanto se manifiesta como categoría relevante en torno de la cual el estudiante construye su experiencia. No participa de esta acción en términos plurales, de un nosotros sin voz (como ocurre en el recorrido de la rutina), sino que hay una diferenciación de voces que discuten entre sí.

Estas instancias de argumentación, en cuanto a modos de discutir, se relacionan directamente con la categoría de vocabulario. Esta categoría constituye aquí un elemento de diferenciación en el contexto escolar, y también extraescolar (plazas, viajes en subte), en tanto sus usos son reconocidos como indicadores de actitudes frente al otro, de un posicionamiento denotador de gustos e intereses. El “vocabulario” constituye en este recorrido un elemento de diferenciación con el otro-par en cuanto a los intereses que señala y las temáticas que posibilita compartir y discutir.

En síntesis, con respecto al recorrido del “cambio” considero que la construcción de la práctica escolar del “quilombo”, a través de diálogos del estudiante con el docente frente a otros-pares, conduce a una participación en la cual se producen transformaciones que convierten a la escuela en punto de inflexión. Cuando esta categoría se manifiesta a través de un nosotros sin voces, que actúa de modo indiferenciado, o pertenece a un “ellos” frente al cual el estudiante se distancia u opone, se trata de recorridos en los cuales el contexto escolar actúa en menor grado en la construcción de expectativas. Argumento esto en tanto, la aparición de estas categorías y su despliegue, a través de la inclusión de diálogos con pares y docentes, manifestó una incidencia en la transformación del estudiante.

Las consideraciones del párrafo anterior se tornan más consistentes aún al observar la relación con otra categoría, reiterada en los recorridos: “pensar”. Así, en el caso del recorrido de la “evaluación”, esta categoría aparece en contextos cibernéticos, no escolares; y en el caso del recorrido de la “rutina”, con pensamientos referidos a la actividad extraescolar. Es decir, para los estudiantes que se construyen a partir de la identificación con un nosotros, que incorpora una rutina corporal y lingüística, el pensamiento es la actividad que les permite lograr la quietud corporal en el aula. El pensamiento es en este caso una experiencia ligada con la monotonía, rasgo prevaleciente en este recorrido. Es decir, el pensar qué harán al salir de la escuela, enumerar actividades extraescolares, es lo que caracteriza su pensamiento en horas escolares. El pensamiento aparece vinculado a una situación escolar relacionada con imaginar o anticipar acciones extraescolares.

En relación al carácter anticipatorio de la acción, no solo en términos escolares (solicitudes para ir al baño, buscar libros en biblioteca, etc.) sino extraescolares, encontramos que no es indiferente si tal anticipación forma parte del diálogo primario o del pensamiento (microdiálogo) del estudiante. En el caso del recorrido que percibe la experiencia escolar como aprendizaje de una “rutina” (Capítulo 4), los estudiantes explicitaron las grandes fracciones de tiempo destinadas a pensar, esto es, anticipar lo que harán cuando salgan de la escuela. Por el contrario, la puesta en diálogo escolar de qué se hará al salir del colegio conduce a que la actividad rebase con sus acciones los límites espacio-temporales de la escuela. En este caso, cuando el carácter anticipatorio es compartido, forma parte de un diálogo, pues se trata de una expectativa en relación con la actividad que indicaría que el estudiante entrelaza el hacer escolar con otros ámbitos. Y no solo esto, sino que, nuevamente, hay grados de diferenciación de prácticas correspondientes a distintas actividades. Este es el caso de las escuelas pública y privada de Parque Avellaneda y Boedo.

Ahora bien, “pensar”, en el caso del recorrido del “cambio”, es una actividad que se realiza a través de relaciones de confianza con el otro-par al dialogar o razonar distintos puntos de vista acerca de un mismo hecho. En este recorrido, pensar es compartir ideas con otro-par; pensar es acción. La actividad de pensar en conjunto conduce a admirar al otro-par, a una expectativa e interés vinculados con el compartir. Cuando el pensamiento se torna diálogo es acción, para el estudiante. Al tornarse práctica compartida con el otro-par, la instancia de reflexión, de pensamiento, evidencia el grado de internalización, de apropiación que este conjunto de diálogos tienen para el

estudiante en relación con su participación en la actividad escolar. En tal sentido, para los estudiantes de este recorrido constituye una instancia de reflexión el pensar acerca de los usos escolares del “vocabulario”. ¿De qué se habla, qué situaciones sociales se comentan entre los estudiantes? ¿Cómo se habla de ellas? Son preguntas que generaron de modo espontáneo los estudiantes que constituyen este recorrido.

En este trabajo sistematicé la interacción comunicativa en contextos escolares, así como en contextos reflexivos de los estudiantes acerca de su participación en la actividad escolar. Dicha sistematización fue realizada a partir de la identificación del conjunto de voces que aparecen en la construcción de los recorridos, como así también aquellos patrones de interacción entre los participantes, evidenciados en frecuencias de distribución temática, aquí documentados. Este interés por documentar las voces escolares, propia de la Antropología de la Educación se vinculó con la especificidad del abordaje dialógico. Tal especificidad del estudio se abocó a analizar en qué medida los rasgos de la experiencia escolar, así como la configuración de expectativas escolares y postescolares, se relacionan con una forma de relación con el otro y consigo mismos en el diálogo. En tal sentido, este abordaje se brinda como herramienta de análisis para obtener indicadores referidos a la forma de dialogar con la actividad, así como con todo el conjunto de otros que hacen ser cotidianamente al espacio escolar. Cualquier propuesta o política educativa se ve relacionada, para su puesta en acto, con un conjunto de prácticas escolares que, en este estudio, son formas de participar y rasgos de la experiencia escolar estudiantil. De tal modo, será posible comprender de qué modos dialogará el estudiante con la propuesta, qué formas de relación con el otro proyecta la propuesta, desde la mirada de los estudiantes.

8.3. La monotonía y sus patrones de comunicación

¿Cuál es el modo de habla, el patrón regular de comunicación relacionado con la prevalencia de este rasgo al construir la experiencia escolar? ¿Qué modos de diálogo con el otro y con uno mismo construyen un recorrido escolar en el que prevalece la rutina como rasgo de la experiencia estudiantil?

Así como el estudio de la interacción comunicativa escolar nos permitió identificar patrones regulares de comunicación en los modos de habla entre los participantes, cada recorrido está regido por rasgos de la experiencia escolar que aparecieron de modo regular a lo largo de todo el trayecto estudiantil. Dado que el objetivo de esta tesis fue delimitar rasgos de la experiencia escolar a partir de una indagación en la interacción comunicativa, no nos abocamos a una contrastación entre

ambos tipos de interacción comunicativa (los de los diálogos y microdiálogos de los recorridos con los de la interacción comunicativa *in situ* de diversos contextos). Sin embargo, constituye, dados los resultados de esta tesis, un terreno de indagación fértil e interesante para futuros estudios. En el diálogo escolar se manifestaron dos regularidades comunicacionales que cobraron mayor relevancia en este estudio, a tener en cuenta en futuras investigaciones: la interpelación etaria, a través del vínculo intergeneracional y la interrupción rutinizada áulica. Estos dos aspectos, manifiestos con regularidad en la interacción comunicativa documentada, pueden darnos mucha información respecto del modo predominante en que la escuela interpela a los estudiantes. Estos dos aspectos constituyeron rasgos comunicacionales singulares de los contextos estudiados y por eso serán tenidos en cuenta en las conclusiones sobre cada recorrido.

8.3.1. Recorrido de la “rutina”: su primacía en la vida escolar y expectativa postescolar

Uno de los rasgos prevaecientes en la construcción de la experiencia escolar, y que más convocó nuestra atención fue el de la rutina; la añoranza en el futuro de posiciones corporales por los estudiantes, ligadas a un aprendizaje escolar vinculado con aprender a “estar sentados”. La predominancia de este rasgo está en relación con otro de los resultados de este estudio vinculados con las pocas expectativas que despierta la participación en la actividad escolar.

La observación analítica del capítulo empírico inicial, donde identificamos la “descontextualización cotidiana” como modo de participación estudiantil en el contexto público de Avellaneda, forma parte de un conjunto de observaciones tendientes a explicar el carácter borroso del otro-par, dada su ubicación en un contínuum barrial, familiar. De este modo, la identificación del vínculo intergeneracional, mediado por la presencia o ausencia de objetos, la irrupción de otro al espacio áulico referido a la búsqueda del otro escolar, dado su vínculo de parentesco con otros estudiantes, así como la demanda de objetos y relaciones sociales escolares, son las dinámicas de interacción escolar que emplazan e inciden en el reconocimiento difuso del otro par así como en la necesidad de constituirse a partir de un “nosotros”, al interior del recorrido de la rutina. Criterios del análisis conversacional revelaron que, en la interacción comunicativa, temas vinculados con la socialización nunca son inicio de un diálogo entre estudiantes, sino que está enmarcada, precedida por una solicitud de objetos en la secuencia de habla. La verbalización referida a la ausencia o presencia de objetos y personas organizó

temáticamente los intercambios. Como pudimos observar, la demanda de “objetos escolares” canalizó la demanda por un tipo de socialización debilitado, ante la ausencia del otro escolar en este contexto.

El recorrido en que prevalece este rasgo, identificatorio de la experiencia escolar, como señalé, aglutinó la mayor cantidad de entrevistas escolares sistematizadas. La expectativa que prevalece es la de aprender una rutina de vida que conecta con el futuro postescolar referido a la actividad laboral. Tal expectativa se devela a través de una construcción dialógica basada principalmente en la convergencia con el otro-par. La relación de convergencia produce una indiferenciación en la experiencia del estudiante en tanto, este se identifica con el entorno escolar a través de un nosotros, sin voces. Por esta razón, no hay posibilidad de diálogo interno o diferenciación de posiciones entre un yo y un tú al interior del nosotros que le permita establecer distancias entre posiciones escolares.

En efecto, el carácter rutinario se construyó dialógicamente aquí, a través de un nosotros, de relaciones convergentes con el otro-par, donde por ejemplo, el estudiante carece de diálogo interno consigo mismo.

La expectativa de aprender una rutina de vida conecta con el futuro postescolar referido a la actividad laboral a través del aprendizaje de una posición corporal. Tal posición es la de permanecer sentado durante un lapso de tiempo. Identifiqué dicha expectativa al sistematizar una relación predominante de convergencia con el otro-par, que permanece indiferenciado al interior de un “nosotros”, sin voces directas.

La convergencia, como forma del diálogo, es un tipo de apropiación, para construir la experiencia escolar, que consiste en una correspondencia idéntica del sujeto con la acción que comparte con el otro-par. La articulación de esta tensión dialógica, como modo dominante, de elaborar la experiencia escolar afirma un tipo de vínculo con la práctica, monocorde, sin voces, que se ve desestabilizado por la aparición de voces, provenientes en este recorrido, por lo general, del otro-familiar. Como vimos, en el abordaje de la interacción comunicativa en el contexto público de Avellaneda, donde prevalece este recorrido, (construido en las voces de Mariano, Jérica, Gonzalo y en menor medida, Julieta) las voces del otro-familiar hacen su aparición en el diálogo entre pares con los mismos recursos dialógicos que los utilizados durante las entrevistas, lo cual otorga validez a estas últimas, en lo referido al lugar que ocupa este otro en este recorrido.

En relación con lo antedicho, la incidencia del otro-familiar cobró mayor visibilidad porque el reconocimiento del otro-par se tornó difuso, justamente por la superposición con el otro-familiar en el contexto escolar. La identificación de una rutina obedeció a varios aspectos que pude identificar, entre los que se cuenta la presencia y mención de otro-familiar vinculado laboralmente con la escuela. En este recorrido la esfera laboral aparece con fuerza, desplazando casi completamente la posibilidad de seguir estudios universitarios. En tal sentido, la escuela es revalorizada como el lugar de un nosotros que comparte acciones.

Uno de los hallazgos de esta tesis se vinculó con la observación de rupturas rutinizadas de la interacción comunicativa áulica motivadas por el ingreso repentino de un otro a las aulas. Un tipo de registro que atendió al orden conversacional de varias jornadas escolares en diversos contextos permitió detectar la relevancia de las interrupciones rutinizadas para advertir los sentidos predominantes en relación con la práctica observada. En este caso particular, la interrupción por el ingreso de un otro a las aulas durante las clases, permitió, en el contexto del recorrido estudiantil donde predominó el carácter rutinario de la práctica, comprender el reconocimiento difuso del otro-par. En tal sentido, es posible vincular el reconocimiento difuso del otro-par detectado en el recorrido escolar de la rutina con la irrupción rutinizada al espacio áulico de preceptoras que ingresan para interpelar al otro-par en su calidad de familiar de otro-par.

Esta superposición, recién mencionada, del otro-par y otro-familiar se manifestó en interacciones comunicativas *in situ*. Dichas interrupciones, a la luz de los recorridos, también pueden tornarse elemento de análisis para comprender por qué los alumnos experimentan su participación en la actividad escolar del modo en que ha sido descrito en los capítulos dedicados a recorridos.

La constante de este recorrido en el reconocimiento difuso del otro-par se vinculó con el reconocimiento simultáneo de éste como un otro-familiar/barrial/escolar. Esta superposición de espacios sociales conduce a experimentar un *continuum* escolar, barrial y familiar que dificulta delimitar la actividad escolar. La presencia de este *continuum* en la relación entablada con el otro-par es el producto de una apropiación de la experiencia basada en relaciones de convergencia con el otro. Este reconocimiento del otro de modo simultáneo como perteneciente al contexto escolar, familiar y barrial se caracteriza por cierta tendencia a la ausencia de voces. Este *continuum* y superposición de contextos en la delimitación de la actividad escolar fue detectado en

varios aspectos documentados de la interacción comunicativa en el contexto de Avellaneda. A su vez, la marcada ausencia de este otro escolar colaboró, en la necesidad de pertenecer a un nosotros escolar.

Patrones comunicacionales regidos por la acentuación de la hibridación temática, manifiesta a través de una constante y regular intermitencia entre los diálogos extraescolares o cotidianos, remarca o explica la tendencia a la indiferenciación de la experiencia. Permite comprender que prevalezca la monotonía o la percepción de la inexistencia de cambios en el trayecto escolar.

Por su parte, la solicitud de “objetos escolares”, como vimos, canalizó la demanda por un tipo de socialización debilitado ante la ausencia del otro escolar en este contexto. Ahora bien, dicha ausencia se evidenció en los recorridos a partir de la necesidad de pertenecer a un nosotros escolar, entre otros aspectos referidos durante el análisis. La debilidad del tipo de socialización propiamente escolar se advirtió también desde otro patrón comunicativo en la interrupción rutinizada del espacio áulico identificada en este contexto. La dinámica comunicativa del contexto escolar en el que fue identificado con mayor regularidad el recorrido de la “rutina” se vinculó, como señalé, con el ingreso de un “otro” (preceptor) en varias ocasiones para informar de la ausencia de un profesor o alumno. En este contexto escolar, los preceptores entran al aula para retirar alumnos, para avisar de clases que no se darán, así como también ingresan llamadas a través de celulares de profesores para avisar si asistirán.

El otro escolar reconocido por los preceptores, en tanto otro-familiar, por su posibilidad de comunicarse y asegurar la presencia escolar, permitió comprender la construcción del recorrido escolar de la “rutina” donde el otro-escolar se haya desdibujado por su reconocimiento simultáneo en tanto otro-barrial, familiar. De este modo, desde la interacción comunicativa documentada, fue posible atender a esta dificultad en el recorrido para delimitar el espacio escolar.

El rasgo de la monotonía está presente en todos los recorridos, la evaluación también, pero cada orden de estos rasgos en cuanto a su relevancia en la experiencia escolar tiene una construcción dialógica específica. Por ejemplo, en este caso, las relaciones predominantes de convergencia se vinculan con una jerarquización de la monotonía como rasgo predominante para definir la experiencia escolar. Es la relación con el otro, como construcción de un posicionamiento, el que permitió identificar la relación efectiva entre contextos y la expectativa prevaleciente respecto del espacio escolar.

Aprehender una rutina, para estos estudiantes, significó incorporar formas de comportamiento corporal en el espacio escolar, útiles para el espacio laboral, así como también el uso “correcto” del “vocabulario” para desempeñarse socialmente. A diferencia de los otros recorridos, los estudiantes aquí se construyeron, como dije, a partir de un nosotros escolar, o del deseo de pertenecer a éste. La presencia del otro-familiar condujo a que la relación de parentesco dificulte el reconocimiento del otro-par como otro escolar. Este reconocimiento simultáneo del otro como otro-par y familiar a la vez, interviene en la percepción de la actividad como rutinaria y monótona. Las relaciones de parentesco pudieron verificarse en los otros recorridos también, sin embargo, en este caso, se construyó un posicionamiento en que ambas formas de reconocimiento del otro, como par y familiar, se superponen. Se superponen en la medida en que, como vimos, el otro-par, situado en el espacio escolar, es reconocido como otro-familiar, barrial, a la vez que como otro-par. Esta doble condición del otro, como relación de parentesco y escolar simultánea, se halla diferenciada por los estudiantes que configuran los otros recorridos, y por eso no fueron tomados como elemento de análisis. Por otra parte, como señalé, el otro-familiar tiene una incidencia en este recorrido, en tanto su voz directa, participa en la configuración de las valoraciones positivas o negativas referidas al otro-par.

En el recorrido de la “evaluación” el otro-familiar se relacionaba con el estudiante como un otro que orienta y fundamenta, en términos de tradición familiar, la elección del colegio; en cambio, aquí la aparición del otro-familiar, en los inicios de la experiencia estudiantil, se relaciona con un otro que ingresa al espacio escolar, produciéndose esta superposición de contextos sociales que torna difusa la construcción del otro-par. A primera vista en todos los contextos hay relaciones de parentesco, pero estas no son construidas del mismo modo en el vínculo con el otro-par, ni tampoco se manifiestan en los contextos escolares del mismo modo. La forma en que se dialoga con el otro en la construcción del recorrido no es indiferente a los contextos que refiere. Por el contrario, alude a formas históricas de reconocimiento del otro, a una situación particular, que aquí me dediqué a evidenciar, desde su plano dialógico.

La particularidad del recorrido se va configurando por una pertenencia a un nosotros en el que, como dije, no aparecen voces. Sin embargo el otro-par se halla presente a través de su mención concreta. La inexistencia de voces al interior de este nosotros se relaciona, como identifiqué al estudiar este recorrido, con vínculos de convergencia con el otro-par. Concluyo que este tipo de vínculo dialógico se relaciona

con altos niveles de indiferenciación, ligados con la predominancia de la monotonía. Se destaca asimismo, en este sentido, la particularidad del detalle, referido a acciones ligadas a posiciones corporales, inexistente en los otros recorridos.

La superposición en el reconocimiento del otro-par a su vez como otro-familiar dificultó también la diferenciación de la actividad en términos temporales y espaciales, aspecto que colaboró en la percepción monótona de plena identidad entre los días.

En este recorrido no hay giros nodales ni un aprendizaje escolar identificados por el estudiante; no hay identificación de cambios o transformaciones subjetivas durante el paso por la escuela media, tampoco se visualizaron días como atípicos o por fuera de lo habitual, sino más bien un *continuum* temporal. El estudiante aquí no reconoce ni identifica etapas que permitan diferenciar su experiencia escolar. No se precisan períodos en todo el trayecto escolar medio. Esta construcción se vio matizada por la dificultad que experimentaron algunos estudiantes para identificarse en la pertenencia al “nosotros” escolar. Esta dificultad respecto de la socialización con pares condujo a la marcación de etapas referidas a avances o cambios en el modo de relación con el otro-par. Fue la búsqueda de pertenencia al “nosotros”, su construcción o disolución lo que orientó la distinción en etapas.

En relación con lo antedicho, la búsqueda de “normalidad” en este recorrido escolar no se relaciona con situaciones identificadas naturalmente como propias de la edad (como ocurría en el recorrido de la “evaluación”) sino con una necesidad de socialización. Esta necesidad se relaciona, como pudimos advertir en el análisis de las interacciones documentadas, con una marcada ausencia del otro escolar, en general, ya sea docente, estudiante o directivo. Además, la huella del otro-familiar asume la forma de voz directa frente a un nosotros escolar que carece de voces. El relato de algunos estudiantes matizó este recorrido al no lograr coincidir con el nosotros inclusivo, “normal”, que se “conoce con todos”. La voz directa del otro-familiar fue un indicador del posicionamiento exterior, es decir, extraescolar, para construir el encuentro con un otro, reconocido como perteneciente al espacio educativo. Aquí se evidencia cómo la delimitación de rasgos y expectativas, en cada recorrido, fue el resultado de una tensión dialógica dominante entre voces, de relaciones con otros pertenecientes a diversos contextos.

La “normalidad” en este recorrido se logra mediante una construcción de la experiencia escolar en la que el estudiante converge con el otro, en un nosotros escolar. Esta construcción dialógica de la “normalidad” se diferencia de aquella que se afirma

en una relación de oposición hacia el otro-par, donde se lidia con obstáculos al rendimiento escolar para finalizar los estudios en los tiempos etarios correspondientes.

El modo predominante de reconocimiento escolar donde todos los días permanecen semejantes, iguales entre sí, condujo a que los entrevistados no identificaran ningún cambio a lo largo de todo el trayecto escolar. La percepción de una igualdad entre los días en relación con la coordenada temporal del recorrido escolar se relaciona con la inexistencia de cambios en relación con el espacio escolar. La coordenada espacial, tomó como referencia el cuerpo propio, en tono burlesco, al reconocer solo cambios corporales del estudiante, vinculados con el paso del tiempo (crecimiento de estatura y vello). En tal sentido, la explicitación de cambios corporales, biológicos metaforizan la inexistencia de cambios, y constituyen una burla a la existencia de transformaciones producidas en relación con la actividad escolar. La presencia del nosotros sin voces para narrar toda la experiencia condujo a una forma de relación consigo mismo y con el otro-par que no permitió a los estudiantes diferenciar posiciones en el recorrido escolar. Esto conllevó a que experimenten la idea de un *continuum* temporal sin alteraciones en su relación con la actividad educativa.

En este recorrido los estudiantes no utilizan el diálogo directo para reconstruir su práctica escolar. Ello también es de singular relevancia en tanto indicador de la caracterización de la actividad como rutina. No hay prácticamente descripción referida al día escolar. La longitud temporal escolar apareció vaciada de acciones, lo cual de algún modo, también se relaciona con la percepción predominante en este recorrido: la monotonía. Al definir la temporalidad escolar como rutina no se refirió ninguna acción escolar de modo espontáneo, situado dentro de la actividad (“*llego, salgo del colegio*”). Si bien en todos los recorridos esta elipsis descriptiva se reitera, aquí se produjo una tensión entre la elipsis y el nivel de las micro-prácticas escolares. Así, la profundización en la descripción de un día escolar, reconocido como típico, se vinculó con un posicionamiento corporal experimentado por el nosotros. El nivel de detalle referido a posiciones corporales es indicador de un elevado grado de desagregación de la práctica, vinculado con la monotonía. Esta forma de generalizar la experiencia escolar, ligada a una posición del cuerpo es indicadora de la percepción constructora de la monotonía escolar como tiempo rutinario. La posición corporal volvió a cobrar relevancia en la dimensión de futuro. En tal sentido, los estudiantes describieron un futuro escolar a partir del nosotros inclusivo que realiza acciones vinculadas con una forma de estar en

el aula. En el futuro ideal postescolar se volvió a reiterar la presencia de este nosotros en una escena escolar deseada.

En relación con estas reiteraciones, para describir una imagen acerca del futuro postescolar, los estudiantes refirieron a la posición corporal de “estar sentado”, en clara alusión a una actitud corporal deseada para la tarea laboral. Esta posición corporal, expresada en relación con el futuro, se conectó también con la descripción de un día habitual escolar en el que los alumnos destacan la costumbre de aprender a estar sentados. Estas formas de construcción espacial y corporal refieren a una forma de acción compartida con el otro-par. La descripción de la misma posición corporal para construir la dimensión de futuro, el día habitual, o el recuerdo referido a la experiencia escolar, se relaciona con la incorporación inteligible de aquello que los estudiantes en este recorrido reconocen como rutina, rasgo identificadorio de la actividad. Esta rutina se torna expectativa postescolar referida al universo laboral.

La prevalencia de un nosotros para narrar las acciones, la ausencia de voces, así como la correspondencia a lo largo de todas las posiciones de sujeto que se despliegan en el itinerario con el mundo escolar descrito, permitió identificar este recorrido. La correspondencia o la intención por pertenecer al nosotros del mundo escolar se basan en relaciones de convergencia como forma de compartir acciones.

De este modo, la relación entre diálogos y diálogos internos que organizó el recorrido de los estudiantes y que organiza su experiencia escolar en su vínculo con otros, sostuvo una concepción del aprendizaje entendido como rutina, con una expectativa sobre lo escolar vinculada con poder plasmar dicha rutina en la esfera laboral.

Ahora bien, es pertinente destacar que se hallaron conexiones dialógicas entre las interacciones comunicativas (referidas a la interrupción rutinizada y la interpelación etaria en la escena del vínculo intergeneracional) y el modo de dialogar con los otros en la experiencia escolar, narrada en los recorridos. En este caso, el vínculo intergeneracional se manifestó por la capacidad ya sea del docente o de los estudiantes de atestiguar el desgaste de un objeto. Este contexto fue el único donde aparecieron diálogos entre pares ligados a la edad como desgaste, destacándose nuevamente los aspectos rutinarios del devenir. En la interacción comunicativa basada en el vínculo intergeneracional, la relación con un “otro” de otro tiempo se correspondió con objetos en desuso (“sombrosos”). Específicamente se detectó un objeto mediando el vínculo, la presencia o ausencia de un “nosotros” ante el desgaste de una botella. En el caso escolar

de Avellaneda el vínculo con un mundo de “predecesores” en desaparición, anacrónico, en que los protagonistas del futuro son objetos de consumo, del cual el docente “contemporáneo”, ya no será testigo, permiten entrever dos aspectos: no es ni la tipicidad “adolescente”, ni la “trayectoria escolar” la que participan en la construcción de la experiencia, sino la aparición, duración y desaparición de objetos, de cuya presencia y ausencia tanto alumnos como docentes serán testigos, en mayor o menor medida. El vínculo entre los participantes se establece para reconocer la presencia o ausencia de objetos (correlativa de la ausencia del otro escolar en este contexto, como pudo constatarse en la irrupción rutinizada del espacio áulico y en numerosos diálogos de la interacción comunicativa escolar) que estructuran la subjetividad escolar en este caso. Estas observaciones resultan un dato sobre la práctica escolar habitual, al ser puestas en relación con los otros aspectos ligados a la red de objetos aquí documentados.

En síntesis, el recorrido de la “rutina”, que llamó particularmente nuestra atención, se caracterizó por una escasa diferenciación temática en la interacción comunicativa escolar documentada. Los diálogos primarios se hilvanaron, de modo zigzagueante con el diálogo escolar, operando a través de la “descontextualización cotidiana”, del canto, la música, con una anticipación de la acción extraescolar manifiesta en términos del diálogo interno, sin una plasmación compartida en el diálogo escolar. Se observó también la marcada ausencia de una “red de otros”, que se manifestó en la irrupción de la preceptora al espacio áulico para reclamar a un alumno, en su calidad de familiar de otro alumno, su ausencia escolar. Por su parte, la aparición del otro-familiar, con voz directa, señala la dificultad para asir al otro-par en este recorrido. El tópico etario se manifestó en los diálogos entre pares como grado de desgaste, en conexión con la escena intergeneracional donde el tiempo vital es medido por la posibilidad de atestiguar o no el desgaste, la duración de objetos. Este contexto se caracterizó también por la demanda de una red de objetos escolares organizando la interacción entre pares.

8.4. Recorrido del “cambio”: la variación del vínculo con el otro-par, cuando la oposición y la confianza dialógica se combinan entre sí

A diferencia de los recorridos de la “evaluación” y la “rutina”, los rasgos que delimitan la experiencia escolar, así como las expectativas con respecto a la actividad, resultan de una articulación de voces en la cual el otro-par, el otro-docente y el otro-familiar transgreden el espacio escolar. Tal transgresión se manifestó en la aparición de

interacciones comunicativas de temáticas escolares, compartidas con estos otros, por fuera del espacio escolar, en otros contextos de la vida cotidiana del estudiante. La experiencia escolar se torna aquí un punto de inflexión vital. En este caso identifiqué que aquellos estudiantes que reconocen una transformación vinculada con los aprendizajes escolares construyen su experiencia a partir de un haz de relaciones con el otro-par, en clara diferencia con los otros dos recorridos, donde prevalece uno u otro tipo de relación: la oposición concreta con un “ellos”, o la convergencia en un “nosotros” escolar sin voces.

Los resultados del análisis de este recorrido, son provechosos en el sentido que pueden ayudarnos a comprender qué construcciones dialógicas son indicadoras de transformaciones, así como de una participación activa en la actividad escolar. Cabe destacar también que cualquier propuesta escolar, al ponerse en diálogo con los estudiantes, podrá, tomando como base este estudio, comprender cómo está siendo interpretada su propuesta.

En el estudio específico de este recorrido identifiqué relaciones de oposición abstractas (“el mundo”, “gente de mi edad”), así como también relaciones de oposición, concretas, en la referencia de situaciones puntuales, y, por último, relaciones de confianza.

La edad, en este caso, es experimentada como el parámetro que conecta valorativamente con el otro-par al estudiante. Es a partir de este parámetro que establece comparaciones, y a partir de allí, diferencias. En tal sentido, la edad es un tópico común a los tres recorridos, señalado por Rockwell como aspecto identificatorio de la actividad. Ahora bien, con este estudio, fue posible advertir cómo conviven distintos posicionamientos de los estudiantes frente a esta interpelación etaria, común de la actividad. De tal manera, en el recorrido estudiantil donde prevalece la “evaluación” como rasgo identificatorio, la experiencia escolar se halla construida sobre relaciones de oposición, la edad es un elemento frente al cual el estudiante reconoce esta experiencia como “normal”, “natural”, “típica”, “aproblemática”. Desde el recorrido del “cambio”, la edad es un rasgo que permite reconocer un interlocutor con el cual discutir en la búsqueda de una singularidad. Como vimos, en el contexto público de Parque Avellaneda, la discusión, la confrontación o la directa negativa a acatar la propuesta del programa Extra Muros es indicador de la relevancia de esta impronta comunicativa en la interacción.

En tal sentido, las dos interpelaciones escolares detectadas (que tendremos en cuenta para futuros estudios), el vínculo intergeneracional para apelar al rango etario de los estudiantes como argumento¹⁰² y la mencionada interrupción rutinizada, se funden en una misma situación comunicativa. Un preceptor y una psicóloga irrumpen en el aula para llevar a los alumnos a las inmediateces verdes del colegio con el objetivo de conocer el giro vital que los estudiantes proyectan para su vida postescolar. El propósito es ayudarlos en la consecución de tales proyectos. La estrategia adoptada para ello fue la del vínculo intergeneracional a partir de compartir trayectorias escolares de docentes, preceptores y alumnos. La participación, construida como un juego, con la intención de habilitar el “habla”, a aquel que recibe una pelota, encontró dificultades para desarrollarse. Las estrategias de los estudiantes en su interacción con el docente (el completamiento de frases, la parodia, así como la burla) se manifestaron aquí de modo acentuado. La parodia, en tal sentido, se vinculó con la figura del “quilombero humorístico”, identificada durante el recorrido del “cambio”, desplegado en este contexto. El “quilombero humorístico” a diferencia del “bufón”, identificado en el recorrido de la “rutina”, coloca el peso de la interacción en la confrontación con el docente ante la mirada del resto. En el caso del “bufón” el peso de la interacción está en provocar la risa del alumnado, ocupando el docente un lugar menos relevante. La categoría de “vocabulario” cobró aquí también relevancia para la construcción del estudiante como “diferente”. En tal sentido, como se advirtió en este recorrido, la ironía con respecto a voces institucionales, docentes, y del otro-par se manifestaron con intensidad en la interacción comunicativa generada por la interrupción rutinizada de la interacción áulica, analizada en la propuesta del taller Extra Muros.

En este recorrido los estudiantes reconocen una transformación en cuanto a formas de actuar y una expectativa relacionada con proyectos vitales, así como la realización de estudios posteriores. La aparición del diálogo interno en varias instancias a lo largo de las dimensiones analizadas, permitió advertir cómo la actividad escolar se convierte en punto de inflexión, foco de intereses. Es decir, el diálogo consigo mismos se acentuó en relación con prácticas de la vida escolar. Caracterizó este recorrido también, la presencia elevada del diálogo interno de los estudiantes acerca de su propio accionar y en diálogo con el otro-par. Es de destacar, que el docente es construido con

¹⁰²El argumento etario como elemento organizador en la transmisión de conocimientos jugó un rol preponderante en las observaciones de campo, estas regularidades pueden ser abordados desde la sociología de las generaciones, que inició con Manheim (Iccardi y Feixá 2011).

voz directa, en diálogos imaginados por los estudiantes. Por el contrario, como señalé especialmente en el apartado de las conclusiones dedicado a los docentes, por lo general, las voces de estos no aparecen, y la aparición sólo refiere, en el recorrido donde prevalece la evaluación como rasgo que delimita la experiencia escolar, en instancias de examen.

Considero que en este recorrido la expectativa que despierta la actividad en relación con un futuro postescolar, es mayor. Esta intensidad se manifiesta por un proceso de identificación y oposición que se construye a través de relaciones de oposición abstractas (“gente de mi edad”) combinada con relaciones de oposición, referidas a situaciones concretas y con relaciones de confianza hacia otros pares, concretos.

El futuro postescolar, la planificación de acciones a largo plazo extraescolares, motivadas por la escuela, referidas tanto a proyectos académicos como emprendimientos, es una de las expectativas que caracterizan este recorrido. Es aquí que los estudiantes identifican cambios en su proceso de aprendizaje relacionados con advertir y saber lo que quieren para su futuro. En tal sentido, la interrupción rutinizada del espacio áulico, hallazgo de esta tesis, en el contexto de este recorrido se vinculó con el taller Extra Muros, destinado a colaborar con los estudiantes en su construcción del futuro postescolar.

La particularidad de este recorrido es construida por los entrevistados sobre la base de una combinación de diálogos con el otro a través de la oposición y la confianza hacia el otro-par y familiar. El análisis permitió identificar que prevalece la relación dialógica de oposición de carácter abstracto. Esta relación, identificada como dominante, generaliza al otro-par como “gente de mi edad”. Asume una forma de reconocimiento del otro que excede el espacio escolar pero ancla en él. La oposición dominante se combina con relaciones dialógicas de oposición concretas en términos inter-grupales al interior del espacio escolar, y también con relaciones de confianza concretas con un otro-par situado.

Si la predominancia de relaciones de convergencia me permitió identificar un recorrido que otorga a la experiencia escolar una prevalencia de la monotonía y la rutina como rasgo que la delimita; la combinación de relaciones con el otro-par aquí señaladas se relaciona con giros nodales, en cuanto a transformaciones vitales, producidos por la participación de los estudiantes en la actividad. En tal sentido, el proceso de identificación con algunos pares no se da por relaciones de convergencia, en un nosotros

sin voces, como es el caso del recorrido de la “rutina”, sino por relaciones de confianza, combinadas con diálogos internos en relación al accionar propio y con un proceso de oposición hacia el otro-par. Es decir, la identificación y la oposición simultánea es el resultado de un vínculo con el contexto escolar donde se establecen relaciones de desacuerdo y diálogo polémico con el otro-par. Ahora bien, cabe destacar que esta valoración de la discusión, del desacuerdo como forma de construir la experiencia se relaciona, como vimos, con un contexto escolar en que la propuesta pedagógica desde distintas materias, repiensa y cuestiona el lugar de la escuela, su función social. Es decir, se trata de una institución pública, como señalé, que problematiza en su propuesta pedagógica la tarea de la escuela. Tal problematización, considero, colabora en la construcción que los estudiantes realizan en este recorrido de su experiencia. A su vez, es necesario considerar también que se trata de un recorrido en el cual el estudiante cuenta con otros contextos escolares relacionados con el ingreso a la escuela media, como son los ciclos de iniciación o formación previa. Estos contextos colaboran en la construcción de expectativas en relación con la actividad.

Cabe mencionar también que el proceso de identificación y oposición se manifiesta a través de un dialogismo paródico. Es habitual, en este recorrido, encontrar parodias de estilos escolares reconocidos como socialmente típicos. La parodia impide la fusión de voces, señala diferencias entre los posicionamientos de estas voces, al variar la entonación de las mismas. La alteración paródica de la voz ajena permite ver las distancias, los cambios al relacionarse con la voz de otro. En cambio la relación de acuerdo pleno, a través de la convergencia, característica del recorrido de la “rutina”, al no establecer una distancia entre voces, no permite identificar la construcción de un posicionamiento singular. Este estilo paródico, manifiesto en este recorrido, fue detectado en las estrategias de los estudiantes de este contexto hacia la propuesta docente, cuestionando los alcances de los términos transmitidos por el saber escolar. Es el caso de la “descontextualización del significado”, analizada en el Capítulo 3. En relación con este recorrido, hallé una estrategia estudiantil no manifiesta en otros contextos, la “descontextualización del significado”, así como también un mayor grado de aparición temática vinculada con el desafío grupal. En este contexto, la discusión, así como el debate acerca de las formas de establecer significados es una característica que lo identifiqué. La crítica a la propuesta docente, en este recorrido, se halló jalonada por un interés en debatir los límites del significado.

La combinación de diálogos internos con voces del otro-par permitió comprender algo que es particular de este recorrido del “cambio”, esto es, la descripción de situaciones concretas, de contextos extraescolares en los que se dialoga acerca de temáticas escolares. Que la escuela sea considerada un punto de inflexión vital, en el que se logra saber lo que se quiere, se detecta a partir de esta construcción polifónica, en la cual la aparición del diálogo interno relacionado con diálogos escolares, en un contexto extraescolar, manifiesta una internalización de la actividad, capaz de producir transformaciones. El hecho de referir a situaciones extraescolares en los que la temática escolar aparece se destaca como rasgo en relación con los otros recorridos. Cabe señalar, entonces, que cuando prevalece el rasgo de la evaluación o de la monotonía en la construcción de la experiencia escolar, no aparecen diálogos o temáticas escolares en un contexto extra-escolar, durante los recorridos. Estas observaciones me permitieron reconocer otro elemento más para identificar, a través de este tipo de estudio, cuándo la experiencia escolar genera transformaciones en el recorrido estudiantil. Si hay diálogos vinculados con temáticas escolares, desplegados en contextos extra escolares, estos serían indicadores de que la actividad es motivadora de transformaciones, así como también el carácter activo en la apropiación de la experiencia.

Las categorías de “quilombo” y “vocabulario” aparecieron en varias dimensiones de este recorrido. Tal aparición recurrente me permitió identificarlas como categorías sociales de la escuela, al ser utilizadas de modo reiterado por los estudiantes para referir a su experiencia escolar. Ahora bien, fue en este recorrido donde las categorías señaladas reaparecieron en casi todas las dimensiones de análisis. Este resultado de sistematización me condujo a fortalecer la idea de reconocerlas como categorías del universo escolar en tanto este recorrido es el que más reconoce transformaciones y cambios a lo largo de la experiencia escolar. Es decir, el recorrido de la “evaluación” y de la “rutina” cobran sentido, por diversos caminos dialógicos, en relación con el universo laboral, es decir, con otro contexto; así, la rutina corporal es la enseñanza para el mundo del trabajo que la escuela provee. En este recorrido del “cambio”, la experiencia educativa no se valora por su conexión con el contexto laboral, sino que las temáticas escolares transgreden el espacio escolar para desplegarse por otros contextos cotidianos: plazas, viajes en subte, charlas con amigos.

La utilización de diálogos internos para referir a etapas de la experiencia escolar es indicadora del grado de apropiación, esto es, de internalización activa de las prácticas de socialización en este ámbito. Las etapas escolares se relacionan con cambios en el

vínculo con el otro-par. Esta variación es indicadora, también, de una participación activa en la actividad.

El interés y la expectativa por la escuela se desarrollan en este recorrido como en ningún otro, por ende, su configuración dialógica puede brindar elementos para comprender modos de diálogo relacionados con una apropiación activa de la actividad.

Fue así como la construcción de un día típico escolar se basó en la afirmación de un tiempo reconocido como propio, más allá del devenir institucional escolar. La participación en la escuela se vinculó con una construcción de vida, con la planificación de proyectos. Los estudiantes se construyen en el reconocimiento de cambios y transformaciones vinculadas con formas de actuar y pensar producidas en relación con la actividad escolar.

Para los estudiantes de este recorrido hablar del aprendizaje no es referir a situaciones de examen, como en el recorrido de la “evaluación” ni referir a la inexistencia de aprendizajes. Por el contrario, en este recorrido hablar del aprendizaje escolar es hablar del futuro, de planes de acción vital, vinculados con conocimientos provenientes del espacio escolar. En tal sentido, saberes adquiridos en este espacio nuevamente aparecen vinculados a otros contextos, no necesariamente laborales, sino de proyectos más abarcativos, vinculados con la formación académica, con experiencias de socialización novedosas. Es decir, el espacio escolar transgrede su recinto de acción para generar contextos sociales novedosos de experiencia. Este tipo de construcción, referido al espacio escolar, estuvo mediado por la aparición concreta del otro-par como base para la elaboración de proyectos, así como por la presencia de otro-familiar, sin voz.

En los recorridos de la “evaluación” y la “rutina” la relación con el otro-par se reduce al predominio de un modo de relación; ya sea la oposición concreta al otro-par, o la relación de convergencia al interior de un nosotros sin voces, respectivamente. En ninguno de los dos casos el espacio escolar transgrede su propio contexto para manifestarse en otros contextos o experiencias.

Además de la parodia, la discusión, en tanto estilo comunicativo, fue uno de los tópicos que me permitió identificar un posicionamiento escolar construido a partir de la diferencia. El otro-par y el otro-docente son cuestionados por las prácticas comunicativas utilizadas para debatir. Valga señalar, que “el pensamiento”, un tópico que atraviesa todos los trayectos, tiene aquí un sentido particular, vinculado con la actividad de realizar acciones escolares, de “plasmarse” intereses. Es también un

argumento fundamental respecto del vínculo dialógico de confianza, ya sea con otro-par o con otro-familiar. En relación con este último, el contexto familiar tiene un lugar predominante en el aprendizaje, en las posibilidades y elecciones vinculadas con el “saber escolar”. El “conocimiento”, el “saber”, son reconocidos bajo una forma que excede el espacio escolar pero ancla en éste a partir de los “objetos de estudio” u “orientaciones” propuestas por la escuela.

La relación de oposición abstracta con un otro en tanto “gente”, “mundo”, “sociedad”, se complementa con la magnitud imaginativa o fantaseo respecto del futuro postescolar en el que se fantasea con invitar, por ejemplo, al “campeón del mundo” en pesos pesados. Es decir, el proceso de identificación y oposición se interrelaciona porque el grado de oposición es similar al grado de confianza en el compartir un futuro postescolar. Se asemejan en la magnitud, la oposición es hacia “la sociedad” y la confianza es con otro-par, definido, por ejemplo, como “la fuente de la inmortalidad”. La realización de actividades y relaciones sociales con otros-pares conducen a una proyección ideal que es la exaltación del futuro pensado. Por esto, concluir la actividad escolar es identificar lo que se quiere.

En la relación de confianza, al igual que en la relación de convergencia con un otro-par, no se accede al diálogo. Sin embargo, a diferencia del acuerdo en el nosotros sin voces de la convergencia, en el caso de la confianza, el compartir es elaborado a partir de la referencia explícita a interacciones comunicativas, tales como charlas, diálogos entre estudiantes, aludidos de modo indirecto, comentados de modo incompleto. La clasificación como “irreales e ilógicas” de las temáticas compartidas colabora en la construcción como diferente. La construcción de una relación de confianza con un par concreto conduce a polemizar con otro más generalizado (“gente”). Recordemos que en la relación de convergencia, el acuerdo o compartir con otro, es a través de un nosotros que realiza acciones, no se menciona la categoría del diálogo. La existencia de tales diálogos habilita el diálogo polémico con otro. Donde no hay mundo o contexto compartido desde la confianza, no puede, pareciera, haber oposición a un mundo en términos que transgredan la escuela. Así, la existencia de relaciones de confianza, por lo aquí sistematizado, está en vínculo con relaciones de oposición. Es decir, la confianza fortalece una construcción capaz de no acordar con el mundo exterior y por ende, fortalece la diferencia. Estas observaciones deberán profundizarse, pero es un dato que este tipo de vínculo dialógico aparece en el único recorrido que reconoce transformaciones generadas por el espacio escolar.

En ningún otro recorrido apareció la condición de estudiante como forma de reconocimiento, ello colabora en la identificación de la actividad escolar como punto de inflexión. Baste añadir aquí, en relación con las formas dialógicas de la confianza, que estas se manifestaron también cuando los estudiantes de este recorrido señalaron el carácter innecesario de una mediación sígnica verbal para comprender a un otro. Como señala Iakubinski, autor retomado por Bajtín y Vygotski, esta no necesidad de decir, de explicitar, es indicador de un presupuesto social compartido que permite el reconocimiento mutuo. La interacción comunicativa con el otro-familiar, reconstruida como huella “muda”, que no precisa de palabra, es un indicador de la ligazón dialógica intensa con este otro.

8.5. Recorrido de la “evaluación”: el estudiante “típico”, “normal” que se opone al otro-par.

La experiencia escolar analizada a través de la interacción comunicativa manifiesta en los recorridos está construida en un diálogo de oposición con el otro-par. Es a través de esta tensión dialógica dominante que los estudiantes construyeron un recorrido escolar marcado por la expectativa laboral, donde prevalece la evaluación como marcadora de etapas en el itinerario educativo.

El carácter predominante de oposición configura una expectativa sobre la actividad escolar ligado a su despliegue en tanto etapa natural de vida a la que le corresponden ciertos momentos, identificados como propios de un rango etario, a través del cual los estudiantes se reconocen como “normales”. La identificación de un aprendizaje o de cambios a lo largo del recorrido no es construido en vínculo con el otro-par ni con el otro-docente. El aprendizaje se relacionó con la actitud del estudiante frente a criterios de evaluación y la perspectiva de futuro laboral. Cualquier transformación identificada por los protagonistas de este recorrido, se relacionó con las funciones explícitas de la actividad escolar. Refiero específicamente a la instancia de evaluación y las perspectivas de orientación profesional. Son estas las dos características que primaron en relación con la identificación de cambios.

La escuela es, en sí misma, considerada una etapa natural, común, de la vida, legitimada por su carácter obligatorio. En tal sentido, la obligatoriedad escolar es construida como rasgo universalmente compartido que todo coetáneo debe atravesar, lo que legitima el carácter común de la práctica educativa. El carácter común de la práctica escolar, referido en este caso a la obligatoriedad, se manifestó de modo diferenciado en cada recorrido, según el dialogismo a partir del cual el estudiante organice su

experiencia. El aprendizaje se correspondió con saberes evaluados, útiles para el universo laboral, en los cuales la aparición del otro-par se torna un obstáculo al rendimiento. En tal sentido, los puntos nodales del recorrido, en la narración de un recuerdo escolar, se relacionaron con situaciones de evaluación. La expectativa se vinculó con el tránsito natural por una etapa de vida. Dicha construcción se evidenció, por ejemplo, al identificar la finalización de la escuela con un mero crecimiento etario.

Estos rasgos o atributos de la experiencia están contruidos sobre la base de un diálogo de oposición al otro-par, en que este es contruido como un “ellos”. Este tipo de dialogismo facilita la construcción tipificante del otro escolar. Tal facilitación se visualiza en el diálogo de oposición con otro-par, contruido como un “ellos”, es decir, el estudiante para construir su posicionamiento en este recorrido no se encuentra en situaciones de diálogo directo, sino que esta combinación de voces se caracteriza por una voz referida, en forma directa, pero representativa de un “ellos”, frente al cual los estudiantes de este recorrido se distancian.

Cabe mencionar que tanto en este recorrido como en el del “cambio” se trata de experiencias escolares fragmentadas. Sin embargo, la elaboración dialógica de esta variación de contextos es distinta, y por eso se trata de diferentes recorridos. En el de la “evaluación”, puesto que predomina la relación de oposición con el otro-par, el carácter fragmentado de la práctica conduce a otorgar caracteres negativos al otro-par actual, y positivos al otro-par perteneciente a la escuela anterior. En el recorrido del “cambio”, al predominar una construcción dialógica donde se establecen, de modo simultáneo, con el otro-par actual relaciones de oposición y confianza, la experiencia fragmentada adquiere valoraciones positivas y negativas en ambos espacios escolares del recorrido. En tal sentido, en el recorrido de la “evaluación”, cuando predomina una relación con el otro-par de oposición, aparece un compartir que solamente se manifiesta a través de relaciones dialógicas de convergencia con el otro-par, donde se comparten experiencias escolares previas, anteriores, no actuales. Por su parte, como señalé, la oposición operó a través del reconocimiento del otro-par como un “ellos” y el compartir en relación con un “todos” perteneciente a un otro-par que está por fuera, es decir, que es de la escuela primaria o de una escuela secundaria anterior.

La distinción en etapas para delimitar la experiencia escolar refirió exclusivamente, en este recorrido, a criterios de evaluación. Una delimitación en etapas constituida sólo a partir de estos criterios es el resultado de una construcción dialógica de oposición al otro-par, en que predomina un relato en términos individuales. Por

contraposición con este rasgo, en el recorrido de la “rutina”, no se reconocen o identifican etapas. En ese caso, la prevalencia de la relación de convergencia con el otro-par, la superposición del otro-par con el otro-familiar al interior del espacio escolar, así como la construcción de un nosotros sin voces, son todos aspectos que colaboran o enfatizan el rasgo de la monotonía, y que conducen a la no identificación de períodos o momentos diferenciados en la experiencia. Un matiz al interior de este recorrido fue detectado allí donde la necesidad de pertenencia al “nosotros” predominante condujo al estudiante a establecer etapas relacionadas con instancias de socialización con pares. En relación con el recorrido del “cambio”, la marcación de etapas se vinculó con criterios relacionados tanto con la socialización como con la evaluación. Sin embargo, la relevancia de la evaluación en ese recorrido evidencia un período de alejamiento con respecto a la educación escolar.

En relación con lo antedicho pude identificar cómo el predominio de un reconocimiento del otro en término de roles institucionales, y la evaluación como expectativa sobre la actividad escolar es fruto de una manera de dialogar con el otro-par basada de modo predominante en la oposición.

Por último, como pudo advertirse en el análisis de los tres recorridos, la evaluación es un rasgo que constituyó y formó parte de todos los trayectos escolares; lo mismo puede decirse o reconocerse respecto de la monotonía, como parte de la experiencia escolar. La particularidad del estudio que realicé permite ver cómo la serie de rasgos que constituyen la experiencia escolar varían, se reagrupan, tienen diverso grado de relevancia y sentido. Esta variación de jerarquía de relevancia en los rasgos de la experiencia estudiantil asume una construcción dialógica específica que aquí me dediqué a identificar. Es decir, la evaluación, por ejemplo, es una práctica que forma parte de la actividad escolar. Ahora bien, desde este estudio es posible advertir una jerarquía valorativa en el cual cada práctica escolar se ubica en un orden de relevancia significativa para el estudiante. Si pensamos de modo relacional (Bourdieu 2005) y dialógico (Bajtín *op.cit.*), es posible advertir cada recorrido como una constelación en la cual cada rasgo otorgado a la experiencia implica un modo de relacionarse con las prácticas escolares. Por ejemplo, si predomina la oposición como modo de construir el diálogo con el otro-par, no es la monotonía el rasgo predominante del recorrido. Ello implicaría otro tipo de construcción de la interacción comunicativa, en el que prevalece un nosotros sin voces y convergente en la organización de la experiencia escolar.

Dicho de otro modo, el orden de relevancia en los rasgos y expectativas que motiva la práctica escolar tiene una dimensión dialógica, estudiada a partir de las posiciones construidas relacionamente con otros al reconstruir la participación en la actividad. Así, predominó una tensión dialógica de oposición con el otro-par en la construcción del recorrido en que prevalece la “evaluación” como rasgo de la experiencia. El otro-par, como señalé, no aparece en situaciones concretas sino que es tipificado en un “ellos”.

Quién aparece, y de qué modo, en el diálogo escolar es un indicador de los rasgos atribuidos a la experiencia. Así, en este recorrido no hay huellas visibles del otro-par en la dimensión del recuerdo, ligado exclusivamente con situaciones individuales de evaluación. El estudiante se vinculó con el otro-familiar y laboral, como nudo de socialización a través del cual entrevé un futuro ligado con la escuela.

Identifiqué un recorrido ligado a criterios de correspondencia con un período etario en los que no hay una reorientación o transformación de valoraciones sociales construidas, fruto de la participación en la actividad educativa. El estudiante, en este recorrido, en que prevalece el rasgo de la “evaluación” caracterizando la experiencia escolar se relaciona activamente con la actividad en la aprobación de materias. No hay variación en cuanto a su posicionamiento frente a la escuela, desde que ingresa hasta que egresa el criterio permanece idéntico. La relación de oposición con el otro-par, conduce a un posicionamiento como estudiantes que se reconocen en el ámbito escolar desde un cuestionamiento de aquellas actitudes que corresponden y las que no con la actitud del alumno. Y este cuestionamiento se argumenta desde el reconocimiento social de aquellas actitudes válidas en tanto rasgos que pertenecen naturalmente a un rango etario. Apropiarse de la actividad escolar, como he planteado, puede advertirse desde el diálogo social y el diálogo interno que los estudiantes construyen al narrar su experiencia. Detecté la oposición al otro-par como uno de los modos predominantes de construir posicionamiento y expectativa respecto de la actividad, lo cual explica la inexistencia de posiciones compartidas. El diálogo interno del estudiante aparece aquí frente a la situación de aprobar, constituyendo otro indicador de la construcción de expectativas. Es alrededor de esta práctica que se articulan los diálogos escolares en este recorrido.

En cada recorrido finalizar la escuela tiene un significado diferente. En el recorrido de la “evaluación” significa tener más edad, en el de la “rutina” es buscar un trabajo, para el del “cambio” es saber lo que se quiere. Ahora bien, reitero, la búsqueda

de trabajo, aparece en todos los recorridos, sin embargo en el de la “rutina” tuvo un significado relacionado con el aspecto prevaleciente de la monotonía y la expectativa escolar referida al aprendizaje de rutinas corporales, ligadas a la quietud, al “estar sentado”.

La expectativa escolar del recorrido de la “evaluación” se construyó sobre un diálogo interno que, como dije, se desplegó frente a instancias de examen, y en diálogo de oposición frente al otro-par. Este otro, y la tipicidad a través de la cual se naturaliza el pasaje por la actividad, se construye a través de una relación de oposición en la que este otro-par asume un carácter tipificante, de representación ejemplar, a través de un ellos. En este sentido, el “otro-par” aparece con voz referida de modo directo sin estar situado concretamente (de ahí proviene su carácter representativo).

En relación con el otro-familiar la identificación con el decir y hacer de éste por parte del estudiante se vinculó con el carácter despreocupado por la tipicidad de la edad, que coloca en un plano apromblemático las socializaciones del espacio escolar. Cuando la participación en la actividad escolar se organiza en torno al parámetro etario para establecer qué experiencias le corresponden o no al joven estudiante, tal participación, por lo general, se fundamenta en relaciones de oposición, en un vínculo convergente con el otro-familiar. Así, en el contexto escolar situado en Boedo, identificado en mayor medida con el recorrido de la “evaluación”, el tópico etario fue tratado a través de la aparición de “otro” perteneciente a un género literario y a la descripción de etapas etarias e históricas, caracterizadas como típicas de la experiencia “adolescente”.

En tal sentido, el patrón comunicativo que organizó el vínculo intergeneracional entre docente-alumno es un argumento donde se problematizó la experiencia de los estudiantes, así como se estableció qué experiencias correspondían o no a la edad infantil – adolescente. Este modo condensó una forma de interpelación escolar, identificada en el recorrido de la “evaluación”. Los estudiantes se apropian de la actividad escolar al reconocerla inserta en un ciclo natural, normal de la vida, correspondiente a un tiempo y momento preciso, reconociéndose como estudiantes “normales”, “típicos”.

La tipicidad y la “normalidad” que asumen los estudiantes de este recorrido para definirse y reconocerse en la actividad escolar están construidas sobre la base de relaciones de oposición al otro-par. Construirse como “normal”, situado por fuera del “quilombo”, recordar la actividad escolar en relación con las evaluaciones, entre otras características de la práctica educativa se sostienen a través de una relación específica

aquí estudiada. Sin la pretensión de erigir esta construcción de la experiencia escolar como representativa, este estudio de caso manifiesta rasgos que podrían profundizarse en futuros estudios en relación con los contextos escolares. El estudio de la combinación de diálogos con otros y de diálogos internos en relación con la práctica escolar permitió comprender cómo participan algunos estudiantes de esta actividad. El análisis de este recorrido permite concluir que la evaluación, como rasgo más relevante para definir y delinear la experiencia escolar, está en conexión con un diálogo predominante de oposición, altamente tipificante del otro-par. Dicha relación con el otro-par se combinó aquí con una relación de convergencia con el otro-familiar. Este último, tiene un poder confirmatorio, es decir, reiterativo del modo en que los estudiantes se reconocen al elaborar su participación en el ámbito escolar, legitimándola.

Ahora bien, esta “tipicidad” del rango etario, en relación con las prácticas que corresponden o no a la adolescencia, entró en directa conexión con el vínculo intergeneracional documentado en el contexto privado de Boedo, donde prevaleció, en la voz de Tomás este recorrido. En la misma se detectó una relación con las funciones explícitas de la actividad escolar. Refiero específicamente a la instancia de evaluación y las perspectivas de orientación profesional. En tal sentido, la interrelación temática que encontré entre el diálogo escolar y la propuesta docente, así como también la marcada ubicación de los diálogos extraescolares, situados al final de las materias o entre recreos, denotan una marcada “reproducción” o aceptación de la propuesta escolar. Así como también, el canto se halla asociado, en los tiempos del recreo, a la orientación vocacional. En el análisis del recorrido los posicionamientos escolares se manifiestan como oposición hacia el otro-par.

En síntesis, el recorrido de la “evaluación” se relacionó con altos grados de naturalización de la práctica, evidenciados en una diferenciación temática elevada, en una interrelación temática entre la propuesta docente y los diálogos entre pares. Con una interpelación etaria ceñida a establecer qué acciones son típicas o corresponden con la adolescencia. La música aquí solo apareció en las fronteras recreativas. Así como también, hallamos que la obligatoriedad escolar no se tematizó explícitamente sino que

se halló naturalizada en los diálogos sobre asistencias y faltas. De hecho, no hubo tampoco irrupción de un otro al espacio áulico.¹⁰³

8.6. Nuevas aperturas

En el cercano diálogo entre las categorías y el material documentado, comenzaron a esbozarse líneas de análisis que considero importante mencionar en tanto han sido el resultado de este trabajo.

La indagación en los patrones regulares de comunicación (Saville-Troike *op.cit.*) constituyen una apertura a futuras indagaciones. En relación con esto, cabe señalar que me propongo comparar este análisis con otro, realizado previamente en el nivel universitario. El propósito futuro sería construir un recorrido educativo que incluya ambos niveles, el medio y el universitario. Lo menciono aquí porque se destaca de este estudio, en relación con el anterior, la ausencia del recorrido de la “rutina” en la investigación realizada en el espacio universitario. Esto tal vez me permita considerar las variaciones dialógicas en el contexto de un recorrido más abarcativo, así como también poner de manifiesto aspectos vinculados con la población escolar media que ingresa al espacio universitario.

En relación con la zona geográfica y el tipo de gestión de cada contexto escolar, a los que atendí en cada registro, fue posible observar que, en el estudio de este *corpus*, la variable por zona geográfica fue aquella en la cual se hallaron mayores diferencias en cuanto al recorrido escolar. De este modo, aquellos estudiantes que forman parte de experiencias escolares situadas en el conurbano bonaerense estuvieron más ligados al recorrido escolar de la “rutina”, sin importar si pertenecían a una escuela privada o pública. Dado el objetivo de mi trabajo, centrado en rasgos y expectativas de la experiencia escolar, no puede tomarse este dato como concluyente, pero sí manifiesta una tendencia que podría tenerse en cuenta para profundizar en futuros estudios.

Cabe destacar, de modo general, el bajo nivel de expectativas motivadas por el espacio educativo en los contextos estudiados. Sólo en el recorrido del “cambio”, la actividad es un punto de inflexión vital, cuya apropiación por parte de los estudiantes conduce a transformaciones. La aparición de pocas expectativas fue un resultado que generó preguntas respecto de la cotidianeidad escolar y que me condujo a volver al trabajo de campo documentado. Este resultado puede relacionarse con uno de los

¹⁰³Como en su totalidad se observaron dos jornadas no fue posible conocer quién es el otro que irrumpe en el espacio áulico, pero lo que sí es posible afirmar es que en el mismo lapso de tiempo para todos los contextos, tal irrupción no se manifestó.

hallazgos de la tesis vinculados con el rasgo predominante en el recorrido de la “rutina”, donde se destaca el rasgo de la monotonía. El elemento contrastivo, presente en nuestro *corpus*, señalado en los comienzos de nuestro trabajo, me permitió considerar la especificidad que adquiere la monotonía cuando este rasgo prevalece.

Como apreciación general, cabe señalar una nítida línea de investigación que se delinea a partir de este estudio. Esto es, la posibilidad de realizar una contrastación empírica entre las configuraciones dialógicas de los modos de habla documentados *in situ* y las tensiones dialógicas dominantes de los recorridos estudiantiles. Esa contrastación no fue objetivo de esta tesis, sin embargo, tal correlación entre materialidades comunicativas de diverso signo podrían arrojar interesantes resultados sobre la especificidad de la actividad educativa y el modo en que los participantes la experimentan.

De modo más específico, podría señalarse también la necesidad de ahondar en futuros estudios acerca de las estrategias docentes analizadas en esta investigación, con miras a detectar frente a qué contenidos ciertas estrategias suelen ser más eficaces.

Aquí, de modo conclusivo, puede afirmarse que cada recorrido se relacionó con una tendencia hacia ciertos patrones de comunicación, identificados en la interacción comunicativa registrada. El estudio de estas dinámicas otorgó un alto grado de relevancia al orden del discurso, esto es, al modo y alternancia, distribución y frecuencia de diálogos entre alumnos y docentes, y entre alumnos.¹⁰⁴ Desde planos contextuales, vinculados con la interacción se abren nuevas sendas de análisis para profundizar en la comprensión de los rasgos y expectativas que permitió atender el estudio de la interacción comunicativa. De este modo, pudimos observar modos habituales de interacción de cada contexto institucional escolar a través de los cuales los participantes realizan y dan vida a la actividad.

¹⁰⁴Por esta razón, tengo disponible la documentación de la interacción comunicativa escolar, que llevé a cabo durante estos años de investigación (2009 - 2012).

Bibliografía

- Arfuch, L. (1995) *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona, Editorial Paidós.
- (2002) *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (2005) *Problemas de la poética de Dostoievski*. México, Fondo de Cultura Económica.
- (2000) *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)* México, Taurus La huella del otro.
- (2002) *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- (1992) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid, Alianza.
- (1998) *¿Qué es el lenguaje? La construcción de la enunciación*. Buenos Aires, Editorial Almagesto.
- (1997) *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Madrid, Anthropos.
- (1994) *Cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*. Buenos Aires, Alianza Estudio.
- Bajtín, M., Medvedev, P. (1994) *El método formal en los estudios literarios. Introducción crítica a una poética sociológica*. Madrid, Alianza Editorial.
- Batallán, G. (1995) Autor y actores en antropología: tradición y ética en el trabajo de campo. En Revista de la Academia N° 1 Santiago de Chile, UAHC, pp. 123-134.
- Benhabib, S. (2006) *Las reivindicaciones de la cultura*. Buenos Aires, Katz Ediciones.
- Benveniste, E. (1999) “El aparato formal de la enunciación”, en Problemas de lingüística general II, México, Siglo XXI.
- Berger, P.; Luckmann, T. (1986) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Bertaux, D. (2005) *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- Bialostosky, D. (1999) Bakhtin’s Rough Draft”: Toward a Philosophy of the Act, Ethics, and composition studies en Rhetoric Review, Vol. 18, N° 1, pp. 6-25, Taylor & Francis, Ltd.
- Bourdieu, P. (2000) “Espacio social y poder simbólico” en *Cosas dichas*. Barcelona, Gedisa.
- (1998) *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus Ediciones.
- (2007) *El sentido práctico*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- (2001) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Ediciones Akal.
- Brandist, C. (2002) *The Bakhtin Circle: Philosophy, Culture and Politics*. London, Pluto Press.
- Briggs, C. y Bauman, R. (1996) “Género, intertextualidad y poder social”. Revista de Investigaciones Folklóricas: 11 p. 78-108. <http://www.investigacionesfolcloricas.com>
- Briggs, C. (1986) *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research*, New York, Cambridge University.
- Bronckart, J. (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Bruner, J. (2003) “Los usos del relato” en *La fábrica de contar historias. Derecho, literatura, vida*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Clifford, J. y Marcus, G. (1986) *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. California, University of California Press.
- Coehlo Marchezan, R. (2013) Sobre o pensamento bakhtiniano: uma recepcao de recepcoes en Bakhtiniana Vol. 8 (1) pp. 82-94, Sao Paulo.

- Díaz de Rada, Á. (2008) “¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en instituciones escolares?”, en Jociles, M y Franzé, A. (Eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid, Trotta, pp. 24-48.
- Dosse, F. (2009) *Paul Ricoeur y Michel de Certeau. La historia: entre el decir y el hacer*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Domínguez, Michelle (2013) “Do sistema á acáo, do homogéneo ao heterogéneo: movimentos fundantes dos conceitos de dialogismo, polifonía e interdiscursivo” en Bakhtiniana Vol. 8 (1) pp. 5-20, Sao Paulo.
- Ducrot, O. (2001) *El decir y lo dicho*. Buenos Aires, Edicial.
- Ducrot, O. y Todorov, T. (1995) *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Duranti, A. y Goodwin, Ch. (1992): “Repensando el contexto. El lenguaje como un fenómeno interactivo” (traducción cátedra L. Golucio) *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon. Introduction*, Cambridge, Cambridge U P, pp. 1-42.
- Duschatzky S. (2005) “Notas sobre la relación entre escuela y subjetividades juveniles” en Anales de la Educación Común. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la prov. de Buenos Aires. Tercer Siglo. Año 1 números 1 y 2.
- Enrique, I. (2007) “Jóvenes escolarizados y construcción del espacio público: aportes en torno a un sujeto invisibilizado” en 9º Jornadas rosarinas de Antropología Sociocultural.
- Feldfeber, M. (2003) Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina en Feldfeber, M. (Comp.) *Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo ¿existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 107-127.
- Fichtner, B. (2006) Os limites das disciplinas e a dignidade da prática. Um diálogo entre Vigotski e Bateson en Geraldi, J., Fichtner, B.; Benites, M. *Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson*. São Paulo: Mercado de Letras
- Fernández, M. (2007) “Bajtín y Vigotsky: la experiencia social en la producción de sentido” en *Adversus*, Año IV, N° 8, Roma-Buenos Aires.
- Foucault, M. (1992) *El orden del discurso*. Buenos Aires, Tusquets Editores. (2010) *El coraje de la verdad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- García, A. (2006) Identidad y alteridad en Bajtín en *Acta Poética* Vol. 27, N° 1, México, UNAM, pp. 45 – 61.
- García Negroni, M.M. (2009), “Dialogismo y polifonía enunciativa. Apuntes para una reelaboración de la distinción discurso / historia, Páginas de Guarda. Revista de Lenguaje, Edición y Cultura Escrita, 7, 2009, pp. 15-31.
- Gardiner, M. (2000) A very Understandable Horror of Dialectics: Bakhtin and Marxist Phenomenology in Brandist, C.; Tianov, G. (eds.) *Materializing Bakhtin: the Bakhtin Circle and the social theory*. Basingstoke, Macmillan, pp. 119 – 141. (2007) *Le défi dialogique de Bakhtine aux sciences sociales*. Slavica Occitania, Toulouse, N° 25, pp. 67-87.
- Geraldi, J. (2006) “Encontro na alteridade: Um diálogo entre Vigotski e Bakhtin” en Geraldi, J., Fichtner, B.; Benites, M. *Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Gómez Sollano, M. (2005) Crisis, escuela y condición adolescente en Anales de la Educación Común, Año 1 N° 1 y 2, Dirección Gral. de Cultura y Educación de la Prov. de Buenos Aires.
- Guber, R. (1991) *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la antropología posmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Legasa. (2005) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Norma.

- Hecht, C. (2010) “*Todavía no se hallaron hablar en idioma*”. *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina)*. Lincom Europa.
- (2011) ¿Niños monolingües en una comunidad bilingüe? Socialización lingüística de los niños y las niñas de un barrio toba. En: Novaro, G. (Comp.) *Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización*. Buenos Aires, Biblos.
- Heller, A. (1987) *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Ediciones Península.
- Hirsch, M. (2010) “¿Ya decidiste? Reflexiones en torno a las construcciones del futuro de los jóvenes durante la finalización de la escuela secundaria” en Neufeld, M., Sinisi, L y Thisted, A. (editores), *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social. Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Colección Saberes, Universidad de Buenos Aires.
- Hirschkop, K. (1999) *Mikhail Bakhtin: An Aesthetic for Democracy*. Oxford, Oxford University Press.
- Hymes, D. (1964) “Introduction: towards ethnographies of communication”, en Gumperz, J. y Hymes, D. (eds.), “The ethnography of communication”, *American Anthropologist* 66, 3, II, pp. 1-34.
- (1972) Models of the interaction of language and social life in Gumperz, J. y Hymes, D. (eds.), *Directions in Sociolinguistics: Ethnography of Communication*. New York, Holt, Rinehart & Winston, pp. 34-71.
- (1976) “La sociolingüística y la etnografía del habla”, *Antropología social y lenguaje* E. Ardener (Comp.) Buenos Aires, Paidós, pp. 115-151.
- Ingold, T. <http://vimeo.com/54253745> « Debate: Anthropology comes to life. » avec Tim Ingold (University of Aberdeen) et Frédéric Keck (CNRS, LAS) Colloque: « La Philosophie Face à ses autres » Organisé par Martin Fortier & Raphaël Millière, avec le soutien du PhilMaster.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires, IPE/UNESCO.
- Labov, W. y Waletzky, J. (1972) “Narrative analysis: oral versions of personal experience”, *Essays on the verbal and visual art*, Seattle and London, University of Washington Press.
- Lahire, B. (2006) “Lógicas prácticas. El hacer y el decir sobre el hacer” en *El espíritu sociológico*, cap. 7. Manantial, Buenos Aires.
- (2007) “Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples” en *Revista de Antropología Social*, Vol. 16, pp. 21-37, Universidad Complutense de Madrid.
- Lähteenmäki, M. (2010) Heteroglossia and Voice: Conceptualizing Linguistic Diversity from a Bakhtinian Perspective, in Lähteenmäki, M.; Vanhala-Aniszewski, M. (eds.) *Language Ideologies in transition: Multilingualism in Russia and Finland*. Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Luria, A. (1995) *Conciencia y Lenguaje*. Madrid, Visor.
- Llamas Ubieto, M. (2010) Interacción cultural y dialogismo: una relación productiva para el estudio estético – literario de interculturalidad. *Revista de Filología Alemana*, Vol. 18, pp. 11-37.
- Makihara, M.: Being Rapa Nui, speaking Spanish. Children’s voices on Easter Island. En: *Anthropological Theory* 5 (2): 117–134. 2005.
- Mercer, N. y Littleton, K. (2007) “Why dialogue”, “How dialogue with a teacher helps children learn” in *Learning Dialogue and the development of children’s thinking*, New York, Routledge.
- Milstein, D., Fernández, M., García, M., García, S. y Paladino, M. (2006) “Panorama de la antropología y la educación escolar en la Argentina: 1982 – 2006” en *Anuario de Estudios en Antropología Social*. CAS-IDES 2006, pp. 77-96.

- Mitidieri, A. (2013) “Da produtividade dialógica no espaço biográfico”, en Bakhtiniana, Vol. 8 N° 1, pp. 140-156 Sao Paulo, Brasil.
- Morado, M. (2008) *El cronotopo polifónico. Una herramienta para la investigación social*. Buenos Aires, Prometeo.
- (2012) Hacia una mirada etnográfica de las interacciones comunicativas escolares, Boletín de Antropología. Año 3 – N° 4 pp. 13-23.
- Morson, G.; Emerson, C (1989) *Rethinking Bakhtin: Extensions and Challenges*. Evanston, Northwestern UP.
- Novaro, G (2011) Niños migrantes y escuela: ¿identidades y saberes en disputa? En: Novaro, G (Comp.). *Niños indígenas y migrantes. Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- (2009) Palabras desoidas – palabras silenciadas – palabras traducidas: voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires, en Sitio Web: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1171/117112634004.pdf>
- Ochs, E. (2000) “Narrativa” en Van Dijk, T. (Comp.), *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, Gedisa.
- Ochs, E. y Schieffelin, B. (2010) Adquisición del lenguaje y socialización: tres historias de desarrollo y sus implicaciones. En: De León, L. (Coord.) *Socialización, Lenguajes y Culturas Infantiles: estudios interdisciplinarios*. México DF: CIESAS.
- Ong, W. (1987) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Padawer, A. (2004) “Nuevos esencialismos para la antropología: las bandas y tribus juveniles, o la vigencia del culturalismo” Ponencia VI Congreso Argentino Antropología Social. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba. en KAIROS, Revista de Temas Sociales, Universidad Nacional de San Luis, Año 8 N° 14.
- Palleiro, M. (2008) *Formas del discurso. De la teoría de los signos a las prácticas comunicativas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Panaia, M. (2006) Trayectorias de ingenieros tecnológicos. Graduados y alumnos en el mercado de trabajo. Buenos Aires, Miño y Dávila, Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional General Pacheco.
- Peirce, C. S. (1894) *¿Qué es un signo?* Disponible en: <http://www.unav.es/gep/Signo.html>
- Pérez, H. y Bra, M. (1997) “La actual reforma educativa argentina y la institucionalización del espacio escolar: ¿De la administración burocrática a la gerencia educativa?” en XI Concurso de Ensayos del CLAD, “El tránsito de la Cultura Burocrática al Modelo de la Gerencia Pública: Perspectivas, Posibilidades y Limitaciones”, Caracas.
- Piña, C. (1989) “Aproximaciones metodológicas al relato autobiográfico” en Revista Opciones N° 16, Santiago de Chile, pp. 107-124.
- Ponzio, A. (1998) *La revolución bajtiniana: el pensamiento de Bajtín y la ideología contemporánea*. Madrid, Cátedra.
- Raiter, A, Zullo, J. (2012) *Esclavos de las palabras*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- (2007) “Huellas del pasado en las culturas escolares” en *Revista de Antropología Social* N° 16, Madrid, pp. 175-212.
- (2000) “Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural” en *Revista Interacões*, volumen V-N° 9, pp. 11-25.
- (1996) “La dinámica cultural en la escuela”, en ALVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (eds.) *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano*. Madrid.
- Sacramento, I. y Ribeiro, A. (2010) *Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia*. Sao Carlos, Pedro & Joao Editores.

- Santillán, L. (2011) *Infancia, trayectorias educativas y cotidianeidad: El problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad*, Buenos Aires, Biblos.
- Sarabia, B. (1986) "Documentos personales: historias de vida". En M. García F., J. Ibáñez y F. Alvira, comps. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universitaria (AUT, 105).
- Saucedo, C. (2006) "Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 11 N° 29, pp. 403-429.
- Sautú, R. (2004) *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de sus actores*. Buenos Aires, Editorial Lumiere.
- Saville-Troike, M. (2005) *Etnografía de la comunicación*. Buenos Aires, EDUNTREF y Prometeo.
- Schutz, A. (1993) *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona, Paidós.
(2009) "El mundo de la vida cotidiana y la actitud natural"; en: *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Stubbs, M. (1987) *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid, Alianza Editorial.
- Tenti Fanfani, E. (2003) *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires, Altamira.
- Thomas, N. (2009) Epistemologías de la antropología. Sitio en internet: <http://www.unesco.org/issj/rics153/thomasp.html>
- Todorov, T. (1981) *Mikhail Bakhtine: le prince dialogique suivi de écrits du Cercle de Bakhtine*. Paris, Éditions de Seuil.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2016) "El análisis del discurso: teoría, método, diseño y proceso de investigación" en *Perspectivas de la Investigación en Pedagogía de la Lengua Materna y la Literatura*, Bogotá; pp. 83-127
- Vygotski, L. (1991) *Obras Escogidas I*. Madrid, Visor.
(1993) *Obras Escogidas II*. Madrid, Visor.
(1996) *Obras Escogidas IV*. Madrid, Visor.
(1981) *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación
(2000) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- Volek, E. (1995) *Antología del formalismo ruso y el grupo de Bajtín. Semiótica del discurso y posformalismo bajtiniano*. Madrid, Fundamentos.
- Voloshinov, V. (1987) "Discourse in Life and Discourse in Art" in *Freudianism: A Critical Sketch*. I. R. Titunik. Ed. Neal Bruss. Bloomington: Indiana UP, pp: 93-116
- Wells, G. (2004) "Text, talk, and inquiry: Schooling as semiotic apprenticeship" in *Dialogic Inquiry. Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*, United Kingdom, Cambridge University Press.
- White, A (2003) Bakhtin, Sociolinguistics and Deconstruction in Gardiner, M. (ed.) *Mikhail Bakhtin*, London, Sage Publications, Vol. 3, pp. 114-132.

Apéndice

Tabla de Abreviaturas

Contextos escolares

Escuela Pública de Parque Avellaneda: E. Puca. de Parque Avellaneda

Escuela Pública de Avellaneda: E. Puca. de Avellaneda

Escuela Privada de Boedo: E. Prda. de Boedo

Escuela Privada de San Martín: E. Prda. de San Martín

Participantes de la interacción

Alumna: A

Alumno: O

Director: D

Preceptor: Pr.

Profesor/profesora: P

Psicóloga: Ps.