

En *TRANSFORMACIONES, PRÁCTICAS SOCIALES E IDENTIDAD CULTURAL*. San Miguel de Tucumán: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras UNT.

# “Configuraciones dinámicas y géneros discursivos de los estudiantes de escuela media: un estudio en Jujuy, Argentina”.

Heras Monner Sans, Ana Inés.

Cita:

Heras Monner Sans, Ana Inés (2008). *“Configuraciones dinámicas y géneros discursivos de los estudiantes de escuela media: un estudio en Jujuy, Argentina”*. En *TRANSFORMACIONES, PRÁCTICAS SOCIALES E IDENTIDAD CULTURAL*. San Miguel de Tucumán: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras UNT.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/ana.ines.heras/92>

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



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

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

# CONFIGURACIONES DINÁMICAS Y GÉNEROS DISCURSIVOS DE LOS ESTUDIANTES DE ESCUELA MEDIA: UN ESTUDIO EN JUJUY, ARGENTINA.

Ana Inés Heras Monner Sans

CONICET, Argentina. Universidad Católica de Santiago del Estero, Departamento Académico San Salvador de Jujuy.

EMAIL: [aninesheras@fibertel.com.ar](mailto:aninesheras@fibertel.com.ar)

Publicado en "Transformaciones, Prácticas Sociales e Identidad Cultural", Universidad Nacional del Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2008.

**Contexto del estudio, problema de investigación e interrogantes-guía.** Se presenta un análisis de datos generados en proyectos de investigación llevados a cabo en escuelas de Jujuy durante los años 2003-2006. En este caso particular, se trabajó sobre la identificación y análisis de géneros discursivos en uso por parte de los estudiantes, sus funciones y significaciones (Bahktin, 1986; Hymes, 1974). Se analizan e interpretan algunas instancias de construcción de agencia por parte de los/as estudiantes a partir de entender que toda producción discursiva es acción social: en una situación dada, existen una serie de construcciones de discursos posibles que conservan las reglas aceptables (explícitas e implícitas) y construyen práctica social de tipos variados, por ejemplo, generación de conocimiento, construcción de relaciones de amistad, producción de relaciones jerárquicas para cumplir tareas de modos específicos a los ámbitos concretos, etc.(Heras, 1993). Pero, por lo mismo, sin embargo, es posible que se forjen otras formas de enunciación que, si bien no son socialmente aceptables en esa práctica social específica, se generan precisamente para romper la regla implícita/explicita, e intentar construir una nueva configuración de práctica social. Agencia, discurso y práctica social se imbrican entre sí, de forma dinámica, y esta dinámica dialéctica parece establecerse sobre las interrelaciones concurrentes de varios aspectos de la práctica social, tales como estructura normativo-gramatical y creación dentro de un mismo lenguaje; estructura social y roles/posiciones dentro de la misma por parte de los enunciantes; percepción del espacio y del tiempo como recursos de agencia, entre otros (Arendt, 1954; Bourdieu, 1990; Gumperz, 1982).

El análisis aquí presentado muestra las formas en que los estudiantes buscan crear sentidos que parecen no estar presentes para ellos en el contexto escolar. Se analizaron una variedad de discursos e interacciones, a partir dos preguntas descriptivas: ¿Qué tipos de géneros discursivos se identifican en uso activo por los estudiantes en las diferentes configuraciones de espacio-tiempo en la escuela? ¿Qué tipos de funciones [de habla] cumplen estos géneros discursivos? Al transcurrir el trabajo en terreno y el análisis conceptual, como es característico de la etnografía, se construyeron preguntas analíticas: ¿Quién dice qué, a quién o contra quién, con qué propósitos y con qué resultados? ¿De qué formas específicas construyen los

estudiantes sus agencias, y a través del uso de qué lenguajes, en qué combinaciones? Y también preguntas orientadoras en la búsqueda de interpretaciones: ¿Para qué y por qué cada agente desarrolla esas y no otras acciones [discursivas] en ese contexto específico espacio-tiempo y con esos recursos sociolingüísticos? En todo caso, la pregunta última se torna en: ¿qué está en juego, en cada caso?

Corpus y antecedentes. El corpus de datos se generó en soportes y formatos variados y por parte de diferentes participantes en los proyectos de investigación (docentes, directivos, alumnos, investigadores). Se constituye de audiograbaciones, videofilmaciones, notas, dibujos, fotos, documentos de archivo, entre otros, lo que permite análisis de tipo cualitativos de la información, con un acento en las formas variadas de los lenguajes que se usan, reproducen y cambian con el uso cotidiano en las escuelas. El análisis presentado así toma como corpus referencial tanto a datos generados en 2003-2005 en escuelas primarias y medias de tres localidades de la Provincia de Jujuy (Palpalá, Alto Comedero y San Pedro), como a datos relevados en 2006 (solamente en la localidad de San Pedro). En los análisis realizados hasta el año 2006 se confirmaba que en las escuelas:

- está sumamente reglado el uso del tiempo y del espacio (qué se puede hacer, dónde y cuándo);
- por lo tanto, existen una serie de dispositivos topográficos (Martínez, 2005) y topocronológicos para construir ciertos —y no otros— órdenes cotidianos (Heras, Guerrero y Martínez, 2006);
- los/as estudiantes hacen una permanente lectura del tiempo-espacio, y utilizan esas lecturas como *recursos* para desarrollar sus agencias en el ámbito escolar;
- dichas lecturas producen interacciones construidas en tensión con(tra) las formas en que la escuela, como institución normada, pretende organizarse y organizar a los/as estudiantes (Heras y Martínez, 2006).

Esos estudios pusieron de relieve una línea a profundizar: la distancia entre las propuestas que aparecen en las acciones llevadas adelante por los estudiantes y la lectura que de ellas hacen los adultos. Si bien los/las estudiantes proponen permanentemente formas diferentes de organizar su vida escolar, a través de dispositivos concretos comunicacionales, para la mayoría de los adultos a cargo de las escuelas los actos de los/las estudiantes son predominantemente rebeldías, o bien actos de inmadurez o deseo de transgredir las normas sin motivo. Las explicaciones tienden a ser inmediatistas y esencialistas (del tipo de “es porque son chicos”, “son adolescentes”, es porque “no tienen normas en sus familias”, etc.).

Estimo por tanto que un análisis que restituya los sentidos de las interacciones propuestas por los estudiantes puede ser un aporte para volver comprensible la calidad e intención de sus discursos/acciones. Estas hipótesis de trabajo son coincidentes con los resultados de otros

autores que señalan la necesidad de análisis del espacio escolar que profundicen en comprender cuáles son los mecanismos específicos utilizados por los estudiantes, y hacia qué se orientan, para develar lógicas no siempre visible para los adultos ni inmediatamente explícitas (por ejemplo, Rockwell, 2006, desarrolla análisis de micro interacciones de aula; Corea y Duschatzky (2002) y Duschatzky (1999) han profundizado sobre los significados atribuidos por los estudiantes a la escuela).

Marco teórico-analítico. El análisis presentado aquí combina un enfoque etnográfico (Achilli, 2005; Rockwell, 1987; Spradley, 1982) con la sociolingüística de la interacción (Dixon and Green, 1993; Gumperz, 1982; Hymes, 1974) en la construcción de un marco inicial para la generación e interpretación de datos. Los campos de estudio son siempre recortes de lo real; en el campo etnográfico, son áreas de estudio sobre las que el investigador se propone “introducir preguntas sobre lo que sucede y transformar un hecho intrascendente en un problema” (Feito, 2005:17). En este paso de transformación hacia un problema de estudio, el enfoque antropológico nos permite establecer vinculaciones entre dominios de práctica social que pueden parecer inconexos para generar interpretaciones comprensivas (y tal vez más comprensibles). Al hacer visible o extra ordinario lo no visible u ordinario (uno de los cometidos del trabajo artesanal que realiza el etnógrafo) es posible producir explicaciones que yacen en otros lugares o se generan en otras situaciones sociales, no inmediatas (Bourdieu, 1999; Erickson 1982).

Una noción propuesta por Bahktin, y también desarrollada por Hymes, vincula a los enunciados con la estética (ellos las llaman respectivamente “estética de la creación verbal” y “el habla como creación social no estrictamente referenciada”). Esta noción está también presente en el enfoque sociohistórico de Castoriadis (2004), en el filosófico de Arendt (1954; 1957) y de Gadamer (2005), y ha sido elaborada como parte del programa de estudio sociológico-psicológico de Bronckart y Schurman (2005) y de Lahire (2005). Destaco algunas líneas comunes de estos diferentes enfoques disciplinares, autores y momentos en que fueron producidos sus escritos y pensamientos:

- los seres humanos habitamos comunidades de habla, de pensamiento y de acción, y en este sentido, cada uno de nosotros nos vamos constituyendo como *nosotros* en un juego recíproco de individuación que se da siempre en socialización con los demás;
- dicho juego se establece sobre las bases de lo que encontramos cuando llegamos a las comunidades de habla y acción que nos albergan (arribamos, nacemos, al decir de Arendt);
- también, simultáneamente, se establece sobre bases que nosotros mismos creamos y continuaremos creando;

- por lo tanto, una característica primordial de ser humanos es la capacidad de creación permanente, con y contra nuestro entorno, y la probabilidad de un gran campo de indeterminación;
- las creaciones de las que somos agentes se configuran en diversos discursos; nuestra corporeidad es uno de esos discursos, y, aunque tienda a suponerse que el desarrollo del lenguaje stricto sensu reemplaza nuestra corporeidad como generación de discurso (a través de la socialización desde que somos bebés hasta otras etapas de nuestras vidas), es a través de nuestra corporeidad que continuamos vinculándonos en sociedad (Winnicott, 1998). Es preciso restituir ese nivel analítico a las interpretaciones sobre la construcción de las interacciones concretas y del imaginario social (en imaginario debemos incluir también, como dice Castoriadis, normas e instituciones).

De esta manera, propongo extender el concepto de género discursivo para incluir no solamente al habla sino a otros discursos que se apoyan en soportes y formatos diversos (visuales, aurales, kinésicos, gestuales, ornamentales, entre otros) a través de los cuales se ejerce agencia y por tanto interacción comunicativa por parte de los estudiantes. Se lo caracterizará como *discurso estudiantil*, e incluye:

- Formas de vestir, maquillarse, ornamentarse;
- Formas de hablar o de generar lenguajes con la voz que no respondan totalmente al lenguaje oral denominado “castellano” pero que conforman patrones de comunicación (gritos, interjecciones, formación de nuevas palabras creadas ad hoc);
- Formas de ocupar el espacio con el cuerpo de maneras específicas;
- Formas de ocupar el espacio visual y aurales (ejemplo, pintadas en paredes, música en audio, etc.)

Al estudiar específicamente la creación de discurso estudiantil, entiendo que todas estas son formas que asume dicho discurso, pretendo comprender sus funciones y propongo el siguiente interrogante al construir el problema de conocimiento a investigar: ¿cabe pensar que las explicaciones para la aparente inconducta o carencia de sentido de una innumerable cantidad, calidad y variedad de discursos que los estudiantes producen en la escuela se pueden organizar, interpretativamente, como una búsqueda de *otros* sentidos? Esta lectura problematizadora se apoya, entre otros referentes, en las distinciones clásicas que esbozó Arendt con respecto a labor, trabajo y acción:

“dondequiera que los hombres viven juntos, existe una trama de relaciones humanas que está, por así decirlo, urdida por los actos y las palabras de innumerables personas, tanto vivas como muertas. Toda nueva acción y todo nuevo comienzo cae en una trama ya existente, donde, sin embargo, empieza en cierto modo un nuevo proceso que afectará a muchos, incluso más allá de aquellos con los que el agente entra en contacto directo. Debido a esa trama ya existente de relaciones humanas, con sus conflictos de intenciones y voluntades, la acción casi nunca logra su propósito. Y es también debido a este medio y a la consiguiente cualidad de imprevisibilidad que la acción siempre produce historias, intencionadamente o no.” (Arendt, 1957).

Tanto Arendt desde la filosofía política, como Bahktin y Hymes desde la sociolingüística, reconocen que la dimensión creativa, generativa, de la acción social está vinculada a la producción discursiva. Hymes, específicamente, produjo aportes con respecto a la etnografía del habla que permitieron resaltar como campo específico de estudio las *funciones del habla*, versus las reglas normativas de las formas de hablar, tomando así como unidad posible de análisis a las comunidades de habla.

Herramientas analíticas (heurística) y Presentación del análisis. Se partió de la pregunta etnográfica general “¿qué sucede aquí?” orientada, a su vez, por el interés particular de comprender qué sucede en la esfera de la comunicación, específicamente. Tres supuestos, basados en los aportes de la sociolingüística, la etnografía de la comunicación, y la etnografía escolar, constituyeron el punto de partida:

- Los géneros discursivos son repertorios que se diferencian entre sí por sus especificidades; éstas son de orden temático, de estructura composicional y de estilo (Bahktin, 1986: 60). Se denomina *estética de la creación verbal* a la función creativa de la construcción discursiva (Bahktin, op.cit.)
- Los seres humanos podemos producir una variedad de géneros discursivos, para lo que nos apoyamos, simultáneamente, en operar sobre lo constitutivamente estructural de toda lengua humana (estructura gramatical, normativa, etc.) y lo específicamente contingente. Es decir, la estética de la creación verbal se da a partir de – y también contra o a diferencia de- el lenguaje como estructura.
- Todo acto de habla se rige a la vez por sus características *referenciales y sociales*, (Hymes, 1974), por lo que existen en las lenguas humanas ciertos parámetros de referencia que se construyen como normativos. Pero para comprender los sentidos que se comunican, es preciso restituir las características sociales (a través de un trabajo antropológico) a las características referenciales, estudiando texto y contexto en sus implicancias mutuas: esto es a lo que Hymes denomina funciones del habla, resaltando que forma y función se acoplan mutuamente, de formas tal vez imperceptibles, pero ciertamente presentes.

En este trabajo presento el análisis de una unidad hermenéutica que he denominado *tiempo libre*. A los fines de este escrito, unidad de análisis se refiere a situaciones sociales en que los estudiantes: 1) construyen agencia a través de discurso/acción; 2) realizan una lectura de las coordenadas espacio-tiempo en forma dinámica, para reorientarse rápidamente, incluso frente a situaciones ambiguas o que no terminan de definirse; 3) buscan una producción de sentidos

diferentes que los que ellos interpretan que la institución escolar propone en ese momento y lugar.

Siguiendo a Spradley, identificamos en nuestro análisis y estadías sucesivas de campo, situaciones sociales para comprender qué pautas culturales se crean interactivamente por los participantes. En el análisis de dichas situaciones identificamos también dominios, que homologamos al concepto de categoría a los fines de esta presentación, en tanto son marcadores analíticos que nos permiten condensar en descriptores conceptuales atributos de lo analizado. En el caso de este proyecto se produjeron categorías analíticas de acuerdo al eje de estudio específico y luego, para ciertos ejes que se fueron definiendo como relevantes, se produjo un repertorio categorial distinto. Este enfoque también coincide con las herramientas propuestas por Castoriadis ya que nos insta a construir (a reconstruir) las redes de relaciones que se establecen en los colectivos sociohistóricos específicos y a intentar identificarlas e interpretarlas desde el punto de vista de sus participantes (Castoriadis, 2004: 30-31).

En el caso del análisis que presentamos aquí, identifiqué primero 53 instancias que parecían poder definirse como categorías, cada una de ellas, que al revisarlas en sucesivas pasadas analíticas, realizadas en conjunto con otra persona asociada al proyecto específicamente para contrastar estas definiciones, fuimos tomando la decisión de realizar asociaciones entre categorías, de forma tal que quedaron constituidas en 27 (la falta de espacio no permite mostrar aquí este proceso). Al continuar el análisis, enfocándonos desde las preguntas sobre géneros discursivos, funciones de habla, agencia y coordenadas espacio-tiempo, se tornó evidente que cada uno de los códigos, a su vez, puede tomarse como una unidad de sentido (unidad hermenéutica o analítica). Aquí decidí centrarme en estudiar detenidamente el *tiempo libre* y al realizar este paso analítico, surgió como relevante que se producían situaciones sociales emparentadas con el *sin sentido planteado por la escuela para los estudiantes*.

Con respecto a la elección de las situaciones sociales, unidades de análisis y categorías para este trabajo, tanto el *tiempo libre* como las *situaciones sin sentido* pueden denominarse categorías analíticas (puras o etic). Sin embargo, en ambos casos están fuertemente reconocidas por los participantes, de modo tal que podrían reconocerse como categorías mixtas. Por ejemplo, es frecuente que los estudiantes usen la denominación “*libre*” en frases como “tenemos libre” o “estamos libres”. La categoría *situaciones sin sentido* puede considerarse más bien una categoría analítica pura en tanto no existe ningún uso por parte de los estudiantes de este tipo de frase descriptiva; sin embargo, es el análisis de lo que transpiran las situaciones identificadas como tales lo que nos permite denominarlas así, como se verá en el análisis presentado más abajo.

**Tiempo libre.** El tiempo libre, desde el punto de vista del análisis, es aquel que en la escuela no está ocupado formalmente por alguna actividad pedagógica ni coordinado por algún adulto. Si bien la denominación “*tiempo libre*” parece aludir exclusivamente al carácter *kronos* de esta situación social, el análisis permite hacer visible su simultáneo carácter **espacial** y de **calidad** del tiempo. En este último sentido, Gadamer opone “tiempo lleno” o “tiempo propio” al tiempo vacío que es el tiempo de ritmo repetitivo donde el tiempo “se presenta como una presencia atormentadora” (Gadamer, 2005: 104). Por ejemplo, el tiempo que los estudiantes consideran lleno y propio está cargado de un patrón discursivo que se caracteriza por usar distintos volúmenes de voz (lo que en música se llama la cualidad dinámica y que se refiere a los contrastes que pueden ejercerse al subir o bajar el volumen), por usar creaciones lexicales propias (incluso inventando palabras o lexemas que no son estrictamente derivados de otras palabras), por acompañar sus intercambios orales o frases con gestualidad del rostro y cambios en proxemia y kinesia, entre otras características. Por ejemplo:

“En la espera llega una alumna y le tira el pelo a la que espera, esta la mira y no dice nada (me parece que es un tipo de saludo, porque la otra no dijo ni ah). Al cabo de unos minutos (nos sé cuantos) los alumnos que permanecieron durante el izamiento se dirigen a las aulas, mientras tanto el resto está todavía afuera del establecimiento.” (Fragmento observación de VM, 4-05-07)

Y también:

“Me quedé parada un rato observando la entrada, que, como digo, fue tranquila. Mientras, seguía saliendo la luz del amanecer (cuando llegamos era algo de noche todavía). Luego fui hacia el pasillo de la derecha, tomando por ese pasillo para ir hacia la parte de atrás, pero me quedé conversando con unos chicos y chicas de tercer año. Estaban en la puerta parados, obstruyendo la entrada, un jovencito delgado y una jovencita, también delgada, y cada vez que llegaba un compañero rezagado, lo saludaban y se corrían para dejarlos pasar. A su vez, desde adentro, cada tanto, empujaba alguno que deseaba salir. Era como un juego. Al ir llegando distintos compañeros de curso, los que estaban en la puerta exclamaban distintas cosas, como “ufffff!” o bien “ufa!” o si no expresiones de agrado y saludo (hola, o gritos de cosas que no recuerdo). Códigos adolescentes. Me hizo acordar a la observación de Conie Díaz del Bachi y a otras observaciones mías de otras escuelas. Pensé que verdaderamente los chicos tienen una cantidad de códigos que los adultos parecemos desconocer pero que son altamente significativos para ellos.

Al rato llegó otro chico que se quedó en la puerta y se puso a hablar con los dos “porteros” del aula. Así estaban, comentando distintas cosas: por ejemplo, que a la tarde ya no va casi nadie (refiriéndose a que este jovencito asiste al turno tarde pero parece que hubo mucha desertión); también comentaron sobre lo que hacían cuando había hora libre y salían antes (ir al cyber decían los dos de la puerta, pero el que estaba en frente decía que él no iba al cbr porque es muy caro. Veinte centavos son veinte centavos, dijo, y prefiero guardarme la plata para comer algo. Uno de sus interlocutores agregó que además hay que saber jugar porque si no te gastás la ficha enseguida. Todos parecían de acuerdo en este tema.); también comentaron sobre otros compañeros que seguían llegando, y los calificaban por ejemplo como niños, es decir, como que eran infantiles. Comentaron que otra vez no tenían clase.” (Fragmento, observ. AIH, 7-08-06)

Desde la perspectiva de los adultos, este tipo de patrón comunicativo es muchas veces desestimado como “no serio”, juego sin valor comunicacional, o incluso, peyorativamente, como tonterías o mala conducta (esto lo corroboramos en entrevistas y observaciones). Pero interrogar estos datos desde la perspectiva de Gadamer (juego, creación, posibilidad de estéticamente crear sentidos), y desde la de la imprevisibilidad de la acción característicamente humana (Castoriadis y Arendt, ya citados respectivamente) nos podría permitir pensar que los códigos que han devenido aceptables y aceptados en los lenguajes escolares normativos (seriedad, patrón secuencia IRE (iniciación, respuesta, evaluación, Cazden, 1992), entre otros, son códigos y calidades de lenguajes restringidos y restrictivos (restringentes). Es tal vez contra esta limitación de sentidos que los estudiantes están proponiendo permanentemente otros lenguajes. Incluso, se generan códigos y lexemas nuevos, tales como “**falopa**” (no como sustantivo para referirse a la droga sino como nominativo o vocativo para interpelarse entre los jóvenes); **ooota** (con la o alongada), expresión que interpreto viene de un juego sonoro con una expresión que usa la palabra “puta” como exclamación (interjección) y que se fue transformando en “pooota” y luego en “ooota”; **chingáu**, **chooota**, **changuerita** como adjetivos; la expresión **chuúu** también como interjección, entre otras relevadas.

A partir de estas primeras orientaciones sobre el denominado tiempo libre, que permitió observar su cualidad de tiempo, espacio, cierta calidad de discurso oral y ciertas formas de generar discurso kinésico y proxémico, como observadora-analista, desarrollé dos modos concurrentes para analizarlo: por un lado, guiada por los análisis de los proyectos anteriores, partí de suponer que en las escuelas está sumamente reglado qué se puede hacer dónde y cuándo, y por tanto, como en toda situación institucional donde exista una normativa respecto de cualquier aspecto de la vida social, se supone que habrá un intento de quebrarla o transformarla, es decir, de convertirla en campo de disputa. De este modo, mis observaciones estuvieron orientadas por esta perspectiva, por lo que identifiqué en las sucesivas notas de campo, registros audiovisuales y de audio (no solamente generados por mí sino por otros participantes del proyecto) las instancias que cumplen el requisito para definirse como tiempo libre a la búsqueda de confrontar mi supuesto inicial con el campo empírico. En este sentido, la orientación fue deductiva e informada por análisis anteriores.

Sin embargo, por el carácter etnográfico de la observación, la pregunta original y abarcadora fue siempre “¿qué sucede aquí?”. La potencia de postular en forma recursiva esta pregunta radica en que como observadores nos obliga a describir en un presente continuo (llamado también presente etnográfico) intentando no presuponer sino comprender qué está ocurriendo, de ser posible, informados por varios puntos de vista (triangulación). Esta forma de ver la vida escolar arrojó rápidamente mucha información acerca de lo que luego codificaría como la categoría *tiempo libre*, ya que en las sucesivas observaciones participantes encontramos una alta frecuencia de tiempos libres, fueran éstos producidos activamente por los estudiantes (por

ejemplo, *yutearse*), o fueran éstos producidos por situaciones institucionales imprevistas (por ejemplo, hora libre por falta de un profesor o profesora). Así, este camino puede verse como el inverso del anterior: es inductivo y parte de ver qué sucede para identificar qué está ahí presente.

Esta doble vertiente analítica, que Erickson (2004) llama inductiva-deductiva concurrentemente, permite una recursividad interpretativa tal que podemos denominarla hermenéutica, siguiendo tanto la acepción que se vincula con develar o des ocultar (hermenéutica específicamente etnográfica en el sentido de hacer extra ordinario lo ordinario), como la acepción que se vincula con que se está generando conocimiento al producir interpretaciones.

Al analizar la especificidad de cada situación social, y tomando ya al tiempo libre como unidad analítica, se verificó que dentro de una serie de situaciones pasibles de ser caracterizadas como *tiempo libre*, existen una variedad de mecanismos de generación, producción y reproducción de las mismas, mecanismos que en todos los casos se construyen sobre acciones y discursos específicos que permiten (a los estudiantes) ir negociando o forzando la constitución de ese momento-lugar como *libre/liberado*. Por la progresiva generación deductivo-inductiva del análisis, se puso en evidencia que los códigos categoriales (inicialmente más de cincuenta y luego reducidos a prácticamente la mitad) eran de tenor diferente, o dicho de otro modo, refieren a dimensiones diferentes de la práctica social. Por tanto, un nuevo círculo de interpretación permitió establecer cuáles eran las vinculaciones entre entes cuyo status ontológico es diferente: por ejemplo, una serie de instancias repetidas en los datos se referían a menciones a actividades compartidas fuera de la escuela que, por el contenido de las mismas, podían asociarse a otra serie de instancias, identificadas en los datos como comunicación en que adolescentes cuestionan sin sentido, puesto que en los relatos, aparecían vínculos establecidos por los estudiantes entre el sin sentido que producen las actividades **dentro** de la escuela, y el sentido que ellos producen en actividades compartidas **fuera** de la escuela. Pero este tipo de vínculo es diferente para instancias identificadas como tipos de interacciones entre ellos, que caracterizan la forma de vincularse en el tiempo libre, y que en principio describimos como: *cargadas* (bromas dirigidas a un o una sujeto), comentarios sexuales, complicidad y comunicación agresiva, ya que estas últimas eran todos atributos que caracterizaban las interacciones entre estudiantes. Se diferencian de las categorías antes mencionadas porque las anteriores se referían a una situación social como un todo (tiempo dentro/fuera de la escuela::sentido/sin sentido). Pero precisamente, tener a la vista y haber codificado esta variedad de instancias en el análisis, hizo posible ver que todo tiempo se ocupa en una configuración de espacio dinámica, y que, a su vez, los espacios se reconfiguran a partir del sentido que se está buscando otorgar al ese tiempo: que se convierta en libre. Como analista de la situación, fue preciso introducir un matiz en la acepción de *libre* y pasar a revisar las instancias empíricas nuevamente, tomando estas redes semánticas (tiempo

dentro/fuera::sentido/sin sentido::libre/reglado) y cuestionar si “libre” era la mejor definición posible. Encontré que desde la perspectiva de lo que en el sentido coloquial se le da a la expresión “zona liberada” se generaba un nuevo campo semántico, más fácilmente homologable a lo que parecía discurrir en ese tiempo/zona: un espacio donde no se aplican las normas (impuestas) del control social sino otras, generadas ex profeso para ese tiempo-espacio. Por ejemplo: observaciones de la entrada a los establecimientos escolares, al toque de la campana o timbre que señala la hora de ingreso, pusieron en evidencia que los estudiantes generan una variedad de géneros discursivos para forzar la lógica de contraponer el llamado a clase (que se interpreta como no deseado: tiempo aburrido) con el llamado a liberar el tiempo/espacio en manos de sus propios intereses. Así, las variedades discursivas generadas se apoyan en: retrasar el paso, quedarse parado o parada cuando se espera que deban caminar, esconderse tras árboles o automóviles, irse directamente de la puerta de la escuela y no entrar, conversar entre ellos, o con docentes y preceptores a fin de “distraer” el momento reglado como normativo, etc. En estos casos se combina un lenguaje basado en la kinesia (movimiento y situación de los cuerpos) con la proxemia (proximidad o alejamiento) y con la oralidad (conversaciones). Véase estas notas:

“Se siente desde la vereda de enfrente el ruido de las corridas de mesas y sillas. Se escucha un timbre. Ya hay un alumno dentro del aula, se lo distingue porque se acercó a la ventana. Los alumnos que están a mi lado hablan de fútbol y se ríen y cargan a un compañero que llega porque dicen que “tiene una carpeta de Barbi”; se burlan. Al que regresa con el maní le dicen: “convidá, no seas acá”. Luego no sé si dijeron “cuñao” o “culiau”. Llegó a quien lo nombran como Churquina y le gritan a una chica que pasa por la vereda del colegio: “che, vos de remera verde que sos cuñada o culiada por Pedro también”. Un alumno se para frente del grupo con las manos en los bolsillos y refiriéndose a otros que llegan dice: “ahí llegan los cuatro polenta del grupo”. Ahora escucho bien y sé que dicen “culiau”. El toque de timbre era para que salgan los chicos de la primaria. Me cruzo y me ubico en el portón de la escuela. Ingresan una profesora, no saluda a nadie ni tampoco la saludaron. Los chicos se corrieron un poco nada más, las niñas entran arreglándose el pelo y la mayoría con los bolsos cruzados en el cuerpo, de delantales blanco y la mayoría con jeans. Se sientan en el escenario, sale un chico y silba a los alumnos que están todavía en la plazoleta. Entra un grupo como de 8 varones (mayores que el resto), con las manos en los bolsillos y las carpetas debajo del brazo. Siguen los silbidos de un lado y del otro como respuesta. Me voy adentro de la escuela y me entero que el director ya está en la institución, y lo primero que veo es a un alumno sentado solo cerca de la sala de profesores con un celular en la mano, hay diferentes grupos ya mixtos charlando y el murmullo es mucho por lo que no entiendo qué se dice. Las puertas de la institución siguen abiertas, nadie las controla. Tocaban el timbre pero nadie se mueve. Vuelven a tocar el timbre y hay movimiento de alumnos, todos se concentran en ese patio cubierto donde se encuentra el escenario. Hay pequeños grupos que no se movieron de sus lugares y siguen charlando, se forman al costado del salón, solos, son disciplinados, y algunos muy callados. Los profesores están dentro de la sala, me ubico en un banquito donde antes estaba el chico con el celular y escucho el murmullo de los profesores, no salen. Pasan unos minutos y de a uno comenzaron a salir, algunos se saludan con lo que están afuera y otros no. Todos están de pie y el director saluda “buenas tardes chicos”. El murmullo cesó de repente, se escucha la respuesta de los alumnos “buenas tardes”, inmediatamente rezan el “Padre Nuestro” dirigido por el director. Por último les dice: “vamos a las aulas” y el bullicio comienza nuevamente.” (Observación y notas CD, 5-06-06)

El dominio “tiempo libre” fue surgiendo entonces como una puerta de entrada a comprender formas de organización de la vida social escolar, tanto desde una perspectiva emic como etic. Desde la perspectiva emic, los estudiantes parecen querer tener tiempo libre permanentemente. Establecen una variedad de estrategias para conseguirlo. Sin embargo, al mismo tiempo, los estudiantes se quejan de tenerlo porque en las escuelas observadas, el tiempo libre que surge por conflictos no previstos (ejemplo, falta de funcionamiento de infraestructura escolar, falta de materiales, etc.), o por ausencia de profesores, pone de manifiesto que las escuelas no cumplen con sus mandatos asignados. Parece haber en la misma definición del tiempo libre una ambigüedad: se persiguen formas de obtenerlo y se reniega de tenerlo en caso de que sea dado por situaciones no buscadas por los adolescentes. Por ejemplo, en una de las escuelas, aunque era el mes de agosto, todavía no se había conseguido arreglar una incompatibilidad horaria de algunos profesores. Este tema generaba conflictos permanentemente entre los alumnos y los preceptores porque ellos querían irse antes pero tenían que esperar en medio del día escolar un módulo de 90 minutos sin clase y luego asistir a la última clase del día para recién poder irse. Esta situación no resuelta durante todo el año provocó innumerables roces entre alumnos y preceptores y los estudiantes comentaban este hecho permanentemente. Situaciones similares se relevaron en otras escuelas, donde, por ejemplo, varias estudiantes me informaron que era típico de los días lunes que faltaran la mitad o más de los profesores. Esta situación generaba que muchos alumnos y alumnas directamente elegían no ir los lunes, pero a la vez, por ausencias reiteradas, corrían el riesgo de quedarse libres. Esta situación era motivo de queja y de querer organizarse, por parte de algunos alumnos, para revertirla, pero durante el lapso observado, no se llegó a modificar ninguna de estas dos situaciones por parte de los alumnos. De todos modos, los estudiantes generaban estas otras formas de articular una normativa que tuviera sentido para ellos, como por ejemplo, decretar que los lunes era un día de asistencia optativo. Desde la perspectiva analítica (etic), el tiempo libre generado por los estudiantes se identifica como una búsqueda por oponer sentidos: es un espacio-tiempo en permanente disputa y definición; es además una situación social donde se pone de manifiesto que los estudiantes construyen alternativas al posicionarse como agentes capaces de producir vida social.

Considerando al tiempo libre un dominio cultural para su análisis, y siguiendo nuestra primera definición ya expuesta (“aquel tiempo que en la escuela no está ocupado por alguna actividad pedagógica formal ni coordinado formalmente por algún adulto”) identifiqué los tipos o formas de tiempo libre escolar que se presentan en la Figura 1 a continuación.

Figura 1. Análisis de dominio cultural tiempo libre.  
Relación semántica: inclusión estricta (xxx es una forma de tiempo libre)

- el recreo;
- el momento de entrada a la escuela (transición entre el afuera y el adentro, separando los límites de adentro y afuera por la puerta de entrada);
- el momento de transición entre el toque de la campana para entrar a clase (luego de la formación o del recreo);
- el momento efectivo de entrada y comienzo de la clase en el aula;
- el tiempo designado “hora libre”, es decir, hora donde debería haber clase dada por un profesor o profesora, pero éste/a está ausente;
- y otros tiempos libres creados por los estudiantes aunque no sean tales desde el punto de vista de la escuela (ejemplo, el tiempo que se vuelve libre si el estudiante decide no entrar a la escuela o al aula; el tiempo dentro del aula que se torna libre/liberado porque el estudiante decide no estar en la tarea asignada sino en otra creada por él/ella misma).

En este caso, el análisis de dominio se realiza con la relación semántica “tipo de” (es decir, de estricta inclusión). Este primer recorrido por los términos incluidos en la categoría “tiempo libre” me permitió interrogar este dominio cultural desde otras relaciones semánticas posibles: origen (*locus ubi*), agencia (*agens-ntis*), y construir otros análisis de dominio y taxonomías. Por ejemplo, los términos incluidos en el dominio difieren en cuanto dónde se decide y quién decide que ese momento-lugar es libre/liberado, porque, de los enumerados en la Figura 1 hay tiempos-espacios cuyo locus es institucional y otros cuyo locus es el de los estudiantes.

Para hacer visible esta diferencia, y extremar la utilidad de este procedimiento heurístico, tomé la decisión analítica de denominar *tiempo liberado* a algunas de las situaciones incluidas como tiempo libre en la Figura 1. Esto fue posible porque pasé de un análisis de dominio a la elaboración de una taxonomía, paso que permite desplegar las vinculaciones semánticas que como analistas vamos estableciendo entre los términos. Una situación de este tipo entre las nombradas es el momento (la interfase) entre el adentro y el afuera en los minutos de “entrada a la escuela”. En este caso, la entrada puede transformarse en nunca entrar (por llegar tarde por ejemplo, o por decidir y *yutearse*) y volverse así tiempo libre cuando en verdad no era lo supuestamente previsto desde el diseño escolar.

Un ejemplo de situación social donde coinciden más claramente tanto el locus de decisión de que ese tiempo sea libre, como las formas de llevar adelante la gama de actividades posibles dentro de ese tiempo libre, es el recreo: está previsto desde la normativa y diseño institucional, y hay espacios para desarrollarlo como actividad específicamente escolar. Sin embargo, en el recreo suelen darse momentos de cuestionamiento del sinsentido porque la escuela como institución no realiza aprendizajes acerca de las formas en que los adolescentes llevan adelante su recreación en dichos momentos. Existen situaciones arquitectónicas que condicionan la posibilidad de lo que puede hacerse en el recreo: en ninguna de las instituciones

observadas existen lugares de recreo donde los adolescentes puedan sentarse cómodamente, o escuchar música, o conversar, o jugar, simplemente, todas actividades que ellos/as dicen hacer en sus momentos extra escolares<sup>1</sup>. En una de las instituciones, precisamente porque es un edificio viejo que fue siendo remodelado y al cual se fueron agregando construcciones, y por tanto quedaron espacios sin diseñar del todo, sí se observa con claridad las formas de uso del espacio en vinculación con el tiempo libre que se vinculan más estrechamente con las actividades preferidas por los estudiantes. De todos modos, tampoco en esta institución hay previstos lugares cómodos para transitar o sentarse, y el hecho de que exista un terreno amplio, cubierto de césped, parece deberse más bien a que no se ha decidido todavía qué hacer con ese lugar, que a pensarlo como una situación positiva de esparcimiento para los jóvenes. Un análisis del recreo como situación social en varios establecimientos escolares nos permitió ver que este espacio/tiempo, al ser considerado por la escuela, desde la normativa, como institucionalmente previsto para ser libre, permite a los estudiantes una variedad de actividades permitidas como “no permitidas”, según ellos mismos nos informan. De todos modos, se establece un sobre entendido acerca de que es menos grave desarrollar acciones o actividades “no permitidas” en el recreo ya que se establece un supuesto acerca del cual el tiempo del recreo es privativo de los estudiantes. Entre las cuestiones no permitidas los estudiantes nos informan acerca de fumar cigarrillos y otro tipo de sustancias (en trabajo de campo desarrollado entre 2003-2005 en escuelas de la localidad de Alto Comedero se puso en evidencia que, precisamente, la escuela y los recreos se buscaban como zonas/tiempos protegidos para realizar este tipo de actividades porque se las veía más protegidas que fuera de la escuela); desarrollar actividad sexual entre chicos y chicas del mismo y de diferentes sexos; escuchar música a todo volumen. Entre lo “permitido” se destaca: conversar, jugar con los celulares, escuchar música a volumen normal, ver TV o videos en salas habilitadas para ello (esto sucede en particular en una de las escuelas observadas), comprar golosinas y comerlas, realizar tareas escolares para distintas materias, leer, consultar catálogos de productos de belleza, jugar a la pelota.

Otras situaciones de las observadas como por ejemplo la *hora libre*, no encuentra cómodamente una ubicación institucional fácil, por lo que se convierte, por su naturaleza, en campo de disputa: dónde estarán los cuerpos de los estudiantes en dicha hora libre, haciendo

---

<sup>1</sup> En este tipo de enfoque podrían ayudarnos trabajos que, desde la arquitectura y la geografía, o desde la combinación de arquitectura, antropología y sociología, han producido pensamiento relevante. Me refiero, por ejemplo, a: Alexander, C.; Ishikawa, S. y Silverstein, M. (1980): Un lenguaje de patrones. Ciudades edificios, construcciones, Barcelona, Gustavo Gili. Di Cione, V. (2003). “Universos, niveles, campos y escalas de investigación”, UBA-FFyL, Departamento de Geografía, Fichas del Seminario de Investigación en Geografía, Buenos Aires. Muntañola, Joseph y Domínguez, Mercé (1992): Descubrir el medio urbano. Barcelona, la arquitectura de una ciudad, y la opinión de los niños, Barcelona, Instituto de Ecología Urbana de Barcelona.

qué, y con qué marcos normativos específicos es siempre una tensión para la escuela. La situación *hora libre*, entonces, si la definimos como el momento donde debería haber habido clase pero no hay, puede, por su génesis, catalogarse y analizarse como partiendo de la misma institución escolar, pero por su desarrollo específico, como un campo de disputa y como situación que puede convertirse en zona liberada. En cinco establecimientos que se observaron durante 2006 existía una norma explícita común para todos ellos, puesta por los adultos, que consistía en que la hora libre debía estar ocupada por alguna actividad conducida por algún adulto. En cuanto al tipo de actividad, variaba de escuela en escuela, pero una de las más comunes asignadas desde la normativa escolar era la de desarrollar tarea académica vinculada con la asignatura cuyo profesor o profesora estaba ausente, fuera que el docente hubiese dejado o no tarea asignada. Pero en otros establecimientos esta normativa se ampliaba hasta incluir, por ejemplo, el visionado de películas de video, que se suponía que debían vincularse, de alguna manera, con el contenido académico escolar. Sin embargo, si bien estos son lineamientos normativos comunes, las observaciones indican que la hora libre se convertía por lo general de ser institucionalmente definido como *un espacio donde el profesor estaba ausente pero los alumnos desarrollaban tarea académica*, a un espacio-tiempo donde los alumnos pujaban por:

- irse de la escuela,
- situarse dentro de la escuela en espacios supuestamente no permitidos (ejemplo, en aulas vacías, en los baños, en algún patio exterior, etc) y desarrollar tanto actividades permitidas (ej leer) como no permitidas (ej, fumar, besarse, mirar material pornográfico, etc.);
- situarse dentro de la escuela, en espacios permitidos (ejemplo, sala de video) pero para desarrollar actividades supuestamente no permitidas (ej, conectar la TV y ver la novela de la tarde; escuchar cumbia villera o música rock; fumar, etc.)
- situarse dentro del aula y desarrollar tareas no permitidas (mirar fotos, jugar con teléfonos celulares, charlar de cualquier cosa, hacer bromas pesadas entre sí o a otros, etc.).

Los análisis presentados en esta sección sobre el tiempo libre, tiempo/zona liberada, recreo y hora libre nos permiten ahora proponer una discusión sobre si es posible considerar que la estética del discurso estudiantil cumple funciones tales que, tomadas desde una macro-scopía (Rosnay, 1977) puedan comenzar a entrecruzarse como tramas de otros sentidos posibles, y no simplemente desde la transgresión, la condena esencialista o el mero pasatiempo.

**Discusión de resultados e interrogantes finales.** Los resultados reportados aquí indican que los/las estudiantes combinan la oralidad, la kinesia, la gestualidad y la ornamentación que yuxtaponen de formas tales que puede identificarse una *estética discursivo creativa*,

extendiendo la noción de estética *de la creación verbal* propuesta por Bahktin (1986) a otros discursos y no solamente al habla o la escritura. El encuadre teórico y analítico presentado para este artículo se apoyó en reconocer la característica fuertemente inter-referenciada entre acción social y discurso. Este enlace es enunciado tal vez de formas distintas por diferentes pensadores, pero con un denominador común: existe sin duda un vínculo recíproco entre acción y discurso tal que el uno y el otro se definen mutuamente. Por ejemplo, para Arendt es *praxis y lexis; habitus, discurso y agencia* para Bourdieu (1990); *agencia, estructura y significación* (Giddens, 1979); *estructura social normativa a través de corpus legales-jurídicos y narrativa como discurso social, ambos generadores de agencia y conciencia histórica* (Cover, 1994); *práctica culturalmente situada, agencia y discurso* (Goodenough, 1972); *discurso y acción social* (Gumperz, 1982). La lista puede ampliarse, pero lo que importa destacar es que existe un cuerpo de pensamiento que, si bien anclado en referentes disciplinares variados (sociología, filosofía, derecho y jurisprudencia, antropología cultural), plantea para su discusión un mismo eje fundamental para el análisis e interpretación (y por tanto, comprensión) de la acción humana: la creación y la agencia. Y este eje fundamental puede ayudar a reinterpretar las acciones, interacciones y producciones discursivas de los adolescentes, cambiando el eje de la perspectiva: en vez de presuponer que no tienen sentido porque no se producen en registros que los adultos conocemos y manejamos, podemos investigar de qué se tratan y preguntarnos si, acaso, el sin sentido no está siendo producido por una normativa y régimen escolar que produce espacios y tiempos “muertos, aburridos, no creativos” (Gadamer, 2005) en contraposición al tiempo pleno/lleño que todos los humanos buscamos para constituirnos en tales (suponiendo que la creatividad y la agencia son formas distintivas de los seres humanos).

Mi conclusión es que los discursos estudiantiles, generados y actuados en todos estos distintos soportes y formatos de los cuales he mostrado ejemplos aquí, cumplen funciones variadas, que incluyen **la acción social entendida como juego y creación** (Gadamer, 2005), **la transgresión/la acción política** (Arendt, 1954; Castoriadis, 2004) y también **la cooperación o aceptación de lo normativo y establecido** (conducta que tiende a burocratizar la vida social, Horkheimer, 1986). Se entiende entonces que los géneros discursivos estudiantiles, sobre todo los creados en los tiempos libres y zonas liberadas, están operando para construir grados de libertad y mundos diferentes a los propuestos por los adultos a cargo de las instituciones escolares, al mismo tiempo que van gestando patrones de identidad (Dujovney, 2006). Esto no quiere decir que todas las instancias discursivas se organicen como pensadas de antemano con un fin último, es decir, no atribuyo una racionalidad teleológica absoluta a toda la producción discursiva estudiantil (tomo aquí la noción de Castoriadis sobre la no reducción de la sociedad a explicaciones funcionales, Castoriadis, 2004: 38). Tampoco propongo que los estudiantes tienen la razón contra una irracionalidad adulta ya que, también siguiendo a Castoriadis, los sistemas sociales construyen, iterativamente, lógicas ensídicas (racionalidades específicas que se construyen en base a conjuntos-identidades que se van incluyendo unas a

otras). Por tanto, las construcciones lógicas y racionales para un sector (por ejemplo, autoridades de las instituciones escolares) pueden serlo para dicho sector pero no necesariamente para otros sectores que co habitan ese espacio. Lo específico del discurso estudiantil es el basarse, simultáneamente, en códigos y canales construidos por la ornamentación, vestimenta, expresiones murales, expresiones orales asociadas al habla y a la gestualidad, referencias a bandas y obras musicales, que incluye citar versos de canciones, o entonarlas o escucharlas (en aparatos electrónicos portátiles o no portátiles), etc. Estas yuxtaposiciones conforman gramáticas específicas, aunque no sean comprensibles para los adultos. Esta perspectiva es la que han tomado, por ejemplo, algunos etnógrafos de la comunicación en comunidades etno-lingüísticas específicas (ejemplo, Zentella, 1992 con respecto a comunidades bilingües anglo-hispano parlantes en Estados Unidos) para explicar géneros discursivos, funciones de habla y posiciones interactivas aparentemente incomprensibles o sin sentido para un observador no atento a las lógicas particulares generadas por esas comunidades comunicativas.

Como ya se indicó, en su análisis del habla (interacciones orales), Hymes ha puesto de manifiesto que los soportes materiales (ejemplo, entonación, pausa, prosodia, ritmo, etc.) hacen a unos ciertos *estilos* de habla. Este aspecto también fue estudiado y desarrollado por otros sociolingüistas, tales como Tannen y Erickson, aunque no particularmente para los códigos de estudiantes adolescentes. De todos modos, en el centro de los argumentos de estos autores reside una premisa a tomar en cuenta para el análisis que he propuesto aquí: este corpus de estudio, al igual que la propuesta analítica y teórica de Bahktin, resalta que los estilos de habla (géneros y funciones) son construcciones estéticas: se preocupan por las *formas en vinculación con los contenidos* que adquieren los repertorios lingüísticos precisamente porque éstas otorgan criterios de aceptabilidad específicos dentro de las comunidades de habla y permiten reconocer a los enunciados como en franca pertenencia a esa comunidad, y como portadores de sentidos específicamente reconocibles (o como portadores de una transgresión franca al sentido standard otorgado en dicha comunidad). Tomando estos conceptos desde un punto de vista analítico del discurso, para Hymes (1974:148) hablar de aceptabilidad es referirnos a “un criterio que toma en cuenta también lo que se produce como enunciados dubitativos, o como parar en el medio de una oración por auto-interrupción, o errores con respecto a la norma gramatical, que, en definitiva, hacen a un discurso apropiado en una cierta situación o para un cierto estilo” (mi traducción). Por lo tanto, toda producción discursiva es acción social. Así, del mismo modo que se forjan patrones culturales y normativos para reglar dominios de la vida social y delimitar qué es una conducta aceptable o no en determinados ámbitos, del mismo modo, en cualquier situación interactiva existen una serie de construcciones discursivas posibles en el sentido de aceptables: son las que conservan las reglas (explícitas e implícitas) socialmente acordadas. A través de estos patrones discursivos se generan campos de práctica social y discursiva para *hacer junto con*

*otros*: por ejemplo, se producen determinadas formas de habla para la generación de conocimiento, para la construcción de relaciones de amistad, o para la producción de relaciones jerárquicas para cumplir tareas de modos específicos a los ámbitos concretos, entre otros.

Los géneros discursivos, entonces, pueden estudiarse como producciones estético-verbales, y también, como agencia generadora de funciones de habla que disputan, en los espacios y tiempos sociales, sentidos situados contextualmente. Sin embargo, es en este punto que cabe resaltar que, producto de trabajar con este marco, y de buscar comprender las producciones concretas humanas, se hace necesario ampliar la noción de discurso a la de prácticas discursivas que incluyen otras formas de habla (no solamente la noción de discurso oral o de habla que suponía Hymes en principio).

A partir de lo presentado aquí, el análisis de las prácticas sociales, los géneros y funciones del habla, se fue orientando, paralelamente, a otros dos conceptos sin los cuales la referencia a agencia y discurso parece vacía de soporte material y vivido: el espacio y el tiempo. Al comenzar a poner en juego estos conceptos junto con los ya mencionados de agencia y discurso, se obtiene una matriz dinámica en la que es posible incluir, entonces, una variedad de géneros de producción discursiva, tales como los antes mencionados: ornamentación, kinesia, gestualidad, arte mural, oralidad, etc., que en el caso de las etnografías escolares se vuelven particularmente importantes. Lo que el análisis aquí propuesto introduce es la noción de vinculación relacional dinámica de cualidades de la acción humana (tiempo, espacio, agencia y discurso) y la prioriza por sobre otros estudios que ponen su acento en describir y analizar grupos humanos o subgrupos en formas cristalizadas de identidad más o menos estable (por ejemplo, villeros, chetos, etc). Se arguye que una matriz conceptual dinámica, que vincule tiempo y espacio para comprender el discurso y práctica social, es pertinente y necesaria ya que permite volver sobre el eje de la interpretación crítica propuesto: ¿qué está en juego y qué podrían tener que ver tiempo, espacio, discurso y acción como soportes conceptuales para entender lo que se disputa? Este será el próximo paso analítico (conceptual y metodológico) que se desprende de lo presentado aquí.

### **Trabajos citados**

- Achilli, Elena (2005). Metodología de la investigación cualitativa. Rosario, Argentina.
- Arendt, Hanna (1957). "*Labor, trabajo acción. Una conferencia*". (Conferencia pronunciada en 1957)
- Bakhtin, Mijail. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. University of Texas Press. Austin, Texas. USA.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of Practice*. Stanford, Ca: Stanford Un. Press.
- Bourdieu, Pierre (1999): "*El efecto de lugar*", en *La miseria del mundo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Bronckart, Jean Paul y Schurmans, Marie Noelle. Pierre Bourdieu-Jean Piaget: habitus, esquemas y construcción de lo psicológico. En Bernard Lahire (Director) *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y Críticas*, páginas 181-206. (2005, primera

- edición en español/1999 primera edición en francés). Siglo XXI Editores: Buenos Aires, Argentina.
- Castoriadis (2004)
- Castoriadis, Cornelius (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico social*. Seminarios 1986-1987. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cazden, Courtney (1992). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cover, Robert (1992). *The Folktales of Justice*. In *Narrative, violence, and the law: The writings of Robert Cover*. The University of Michigan Press, EEUU.
- Dujovney, Daniel (2006). *Lo estético como identidad*. Comunicación personal.
- Duschatzky, Silvia (1999). La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires, Editorial Paidós,.
- Duschatzky, Silvia, Corea, Cristina (2002) Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Elliott, John (1990). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- Erickson, Frederick (1982). *Money tree, lasagna bush, salt and pepper: Social construction of topical cohesion in a conversation among Italian-Americans*. In D. Tannen (Ed.): Analyzing discourse: Text and talk, (pp. 43-70). Georgetown University Press: Washington D.C.
- Ericsson, Frederick (1986). Qualitative research. In M. Wittrock (Ed.), The handbook of research on teaching (3rd edition, pp. 119-161). New York: Macmillan.
- Erickson, Frederick (2004). Demystifying Data Construction and Analysis. In Anthropology and Education Quarterly, Vol. 35, Issue 4, pp. 486-493, American Anthropological Association, USA.
- Feito, María Carolina (2005) *Antropología y desarrollo*. Ed. La Colmena. Buenos Aires. Argentina.
- Gadamer, Hans-Georg (2005). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Giddens, Anthony (1979). Central Problems in Social Theory. Action, Structure, and Contradiction in Social Analysis. Berkeley, CA: University of California Press,
- Goodenough, W. (1971). *Culture, language and society*. Reading, MA: Addison and Wesley.
- Green, Judith L. and Dixon, Carol (1993). Talking knowledge into being: discursive and social practices in classrooms. Linguistics and Education, Vol. 5, (3&4), pp. 231-239.
- Gumperz, John (1982a). Discourse strategies. New York: Cambridge University Press.
- Heras Monner Sans, A.I., Bergesio, Liliana y Burin, David. *Trabajo etnográfico, sociolingüística interaccional y comunicación visual en la generación y análisis de datos en lenguajes diversos*. Presentación realizada en las IV Jornadas de Etnografía, CAS, IDES, Buenos Aires, Argentina, agosto 25 al 27, 2004.
- Heras, Ana Inés y Martínez, Raúl Alejandro, en prensa. "Efectos de lugar. Una investigación etnográfica en escuelas medias de Jujuy". Congreso de Etnografía. A publicarse en la Publicación del Programa de Antropología y Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina.
- Heras, A. I. (1993). "The construction of understanding in a sixth grade bilingual classroom". En Linguistics and Education, 5 (3&4), 275-279.
- Heras, Ana Inés; Guerrero, Waldo Ernesto y Martínez, Raúl Alejandro. "Las aulas escolares como zonas ambiguas: micro-análisis interaccional sobre percepciones de sí y del otro". PERFILES EDUCATIVOS, Número 109-110, Volumen XXVII, pp. 53-83. México.
- Horkheimer, Max (1973 edición en español, original en alemán en 1967). *Sociedad en transición: estudios de filosofía social*. Barcelona, España: Planeta
- Hymes, Dell (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lahire, Bernard (2005). El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y Críticas, páginas 181-206. (2005, primera edición en español/1999 primera edición en francés). Siglo XXI Editores: Buenos Aires, Argentina.
- Martínez, Raúl Alejandro (2005). "*Escuela, calabozo y política de encauzamiento*". Paper presentado en las Segundas Jornadas de Investigación Educativa de los IFDC de la Provincia de Jujuy.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México: DIE.

- Rockwell, E. (2006). "Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?" Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación Buenos Aires, 2006.
- Rosnay, Joel (1977). El macroscopio. Hacia una visión global. Editorial AC, Madrid, España.
- Spradley, James P. (1980). Participant observation. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Winnicott, Donald W., Los bebés y sus madres, Paidós, Barcelona, España, 1998.
- Zentella, Ana Celia (1992). *Individual differences in growing up bilingual*. In M. Saravia Shore and S.F. Arvizu, (Eds.), *Cross cultural literacy: Ethnographies of communication in multiethnic classrooms*, (pp. 211-225) Garland Publishing Inc.: New York.