

Hacia una mirada etnográfica de las interacciones comunicativas escolares

Mara Morado*

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene el propósito de mostrar el proceso de construcción de un objeto de conocimiento que me aproximó hacia un posicionamiento etnográfico. El objetivo es estudiar prácticas comunicativas, vinculadas con la alteridad en el contexto escolar. Incluiré una breve descripción del estado de mi investigación doctoral para revisarla a la luz de categorías analíticas revisadas, tales como la noción de cultura y los usos diferenciados del lenguaje como parte del comportamiento social.

Considero necesario explicitar el camino construido, el para qué y la utilidad de esta indagación. Coloco el énfasis en mostrar la vinculación del objeto con una mirada etnográfica en tanto no partí de una hipótesis sino de un estudio exploratorio. Fue esta relación planteada con el *corpus* la que me permitió construir la herramienta que hoy quiero revisar a la luz de nuevas condiciones de experiencia para investigar. Como señaló Bachelard (1984) “en la obra de la ciencia solo puede amarse aquello que se destruye”.

Primero es importante señalar que esta aproximación intenta romper con la escisión entre discurso y práctica educativa, entre palabra y acto. En efecto, es frecuente encontrar en el ámbito académico 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

* Lic. en Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Doctoranda en Antropología (FFyL, UBA). Becaria doctoral tipo II del CONICET. Correo Electrónico: mara.morado@gmail.com.

como resumen de representaciones sociales y a las prácticas, mudas, como el campo de su validación. Como si un estudio sobre el poder y la dominación 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?

Las experiencias en el campo de la comunicación comunitaria, realizadas con anterioridad, con actores sociales tales como asambleístas de un movimiento de trabajadores desocupados en interacción con dirigentes políticos (Morado 2003), me han permitido advertir la dificultad para dejar emerger un discurso por fuera de los límites de un reconocimiento social estable, en tanto la palabra de los trabajadores desocupados era silenciada, coartada de antemano por otros actores sociales involucrados en las asambleas. Ello me condujo a pensar en la tensión entre la estabilidad de la comunicación que permite compartir un significado como operación simultánea de desconocimiento de un otro. Tuve allí un primer acercamiento a la problemática de la estabilidad de sentidos que definen prácticas sociales concretas, aunque en un campo diferente del educativo, que es el de mi actual interés. Por consiguiente, en este trabajo presento una propuesta para sistematizar dicha estabilidad de sentidos en el campo escolar, tomando como referente empírico cuatro escuelas secundarias de gestión pública y privada, de Capital y del conurbano. Con ese fin, este texto se organiza en cuatro apartados. Luego de esta introducción, en el segundo apartado se revisan las categorías vinculadas con una aproximación a la alteridad. En el tercero se describen las características de la mirada etnográfica. Concretamente, se presenta el corpus y su modalidad de abordaje a partir de las “trayectorias”. Finalmente, en el cuarto apartado se plantea un acercamiento al corpus a partir de la vinculación entre lenguaje y comportamientos sociales.

2. DE LA CULTURA A LA INTERCULTURALIDAD: EL SÍ MISMO Y LOS OTROS, UNA APROXIMACIÓN A LA ALTERIDAD.

Las reflexiones de autores como Benhabib (2006) me condujeron a una revisión de la categoría de “sí mismo” a través de una aproximación desde el concepto de cultura. La noción de “sí mismo” reflexionada en la antropología desde la concepción misma de cultura permite inscribir a la tríada sí mismo – otros – yo, trabajada en la investigación de grado, sistematizada en una publicación (Morado 2008), en lógicas culturales y sociales más amplias. La construcción de un sí mismo solo es posible porque se distingue de otro real (Benhabib *op. cit.*). En relación con este texto, es conveniente analizar críticamente la idea de negociación y tolerancia para recrear la cultura. En tal sentido, coincido con Ponzio (1998),

autor interesado en la obra de Bajtín, cuando señala que la idea de un sí mismo que tolera, proviene de una concepción etnocéntrica, propia de una dominación que da lugar a lo otro, cuando en realidad, desde la concepción dialógica y de internalización vygotskiana, la posibilidad de existencia de un sí mismo es el otro. No es posible la constitución de un sujeto, de un principio de individuación sino es a través de la interacción e internalización de relaciones comunicativas. Son ellas las que dan lugar a la constitución de aquello que un sujeto reconoce como sí mismo.

Estos conceptos son releídos desde la perspectiva señalada por Novaro (2009) cuando explica cómo ciertos mandatos democratizadores, sostenidos en la noción de tolerancia, suelen corresponder a visiones funcionales sobre la cultura y la interculturalidad.

El sí mismo, reconocido socialmente, no construye sus identificaciones y diferenciaciones en relación a un otro desde la noción de tolerancia. En tal sentido la cultura objetivada, entendida como recurso de negociación, colabora con la idea de una entidad fácilmente delimitable. De este modo, reaparece el problema de las fronteras. Tal y como señala Bajtín (2002): “Ser significa ser para otro y a través del otro, ser para si mismo. *El hombre no dispone de un territorio soberano interno, sino que está todo él y siempre sobre la frontera.*”

En relación con esto, sostengo que la idea de diversidad está en la noción misma de cultura, que no proviene de una tolerancia hacia el otro, de una distancia aceptada. Por el contrario, el otro es condición para la existencia de un sí mismo. Esta fundamentación no se transforma en consigna política de aceptación del otro, propio de una vanidad imperialista, estilo comunicativo hegemónico. Como afirma Foucault (2011), la verdad nunca es la misma, es una alteridad. Por ello, la aplicación sistemática de una tríada sí mismo – otros – yo sobre el conjunto de los enunciados recogidos en campo permitirá circunscribir las alteridades en las cuales la actividad escolar se practica actualmente.

Los límites de la cultura en las formas de vivenciar un significado compartido pueden aparecer como coherentes y homogéneos (Wright *op.cit.*). En relación con esto, me interesa atender a la diferenciación valorativa en los usos lingüísticos de un mismo término. Esta diferenciación da cuenta de una forma de vivir la alteridad, de las prácticas de socialización en las que circulan determinados enunciados. El lenguaje, en tanto generalización de las relaciones sociales, permite advertir las distancias entre posiciones de sujeto construidas en los enunciados que constituyen la actividad educativa. De otro modo, el discurso de la “interculturalidad” se convierte en una etiqueta (Estermann 2009) englobada en una segmentación

del mercado de la distinción (Bourdieu 2002). Sin embargo, este discurso se complejiza cuando deja de acompañar al concepto de cultura para constituir una especie de “discurso interno” de las culturas (Segato 2007). Una reflexión intercultural permite este desdoblamiento, colocando las fronteras culturales en el flujo interno propio de cada comunidad, en proceso de constante construcción.

En este sentido, reviso categorías analíticas tales como la noción de trayectoria desde una perspectiva que reflexiona sobre la “politicación de la cultura” no sólo como argumento de visibilización social de las instituciones, sino también con respecto a los posicionamientos y accesos diferenciados a la actividad educativa que pueden dimensionarse en las trayectorias. Es necesario ser muy cuidadosos para no mezclar indiscerniblemente reflexiones analíticas sobre la realidad social estudiada con las aspiraciones y propuestas respecto de la cultura como argumento político. En tal sentido, el uso político del “discurso intercultural” puede compararse con ciertos usos del concepto de polifonía.

El concepto de polifonía suele ser utilizado, homologándolo al de democracia, fruto de la reunión de muchas voces en un texto. Un discurso puede estar lleno de voces y no ser polifónico. Aquello que devela el carácter polifónico es la relación entre el diálogo interno y el fluir cotidiano del diálogo social. La interacción no se observa linealmente transcripta en el enunciado sino al advertir como interactúa, como está en tensión lo que ya está internalizado con lo actual. Esta operación analítica se realiza a través de dos conceptos: microdiálogo y diálogo. No ha sido del todo comprendido el concepto de polifonía, término tan utilizado, si se lo reduce al borrar uno de sus conceptos fundamentales para entenderlo que es, repetimos, el microdiálogo. El mismo, aquello que muestra es, justamente, la tensión diferenciada con el diálogo cotidiano. El microdiálogo no se corresponde con el diálogo interno de un sujeto. El mismo se torna visible en la generalización que emerge en la sistematización de los diálogos internos no de una persona, sino en la sistematización del trabajo de campo. En la superficie enunciativa se lo puede advertir. No es que está “quieto”, escindido de la vinculación actual, sino que permanece articulado dialógicamente según la actividad en que se vea implicado.

Dicho concepto ha sido convertido en consigna: “ser polifónicos para dar voz a los que no tienen voz”. Esta consigna es concomitante con ciertos usos de la noción de “cultura” en términos de tolerancia cultural, donde un sí mismo se coloca por fuera como pre-existiendo al otro, dándole algo que por sí mismo no puede hacer valer: la voz.

En relación con esto, el recorrido doctoral tornó evidente cómo las ideas de dinamismo y negociación, en tanto argumentaciones antropológicas propias de las ciencias humanas, pueden superponerse con las negociaciones e intenciones puntuales de los actores fruto de sus necesidades de visibilización en un campo determinado. En correlación con esto, Foucault (*op. cit.*) describe cómo los distintos saberes son extrapolados de un dominio al otro. El autor analiza el juego de los cambios y los intermediarios; muestra como el saber científico se difunde, cómo unas nociones, unos problemas, unos temas pueden emigrar del campo en que fueron formulados hacia discursos políticos.

En algunas posiciones teóricas respecto de la ideología dominante se comprende al concepto de cultura de modo extensivo e indiferenciado, como siempre negociable, en proceso de aprobación, discusión y transformación. La negociación es propia del ámbito político, económico, situados históricamente. Sin embargo, el significado construido socialmente no es el producto de una negociación convocante de sujetos partícipes donde pareciera que hay una voluntad racional por defender ciertos sentidos. Se organiza en relación a un presupuesto social, que justamente la antropología quiere tornar explícito. En tal sentido, la práctica etnográfica se plantea como problemática en tanto describe y presenta lo implícito a través de un lenguaje analítico explícito (Thomas 2009).

3. LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

En esta nueva investigación centrada en la actividad educativa, realicé una investigación de campo en cuatro escuelas de gestión pública y privada, de Capital y del conurbano, con el propósito de reconstruir trayectorias educativas para detectar las valoraciones en la construcción del campo social escolar. Toda voz necesita transformarse para ser escuchada en un campo. Por esto, me interesa estudiar los términos de esta transformación. Esta afirmación parte del presupuesto de que en una actividad social circulan un conjunto de enunciados y prácticas con determinados estilos comunicativos y tratamientos temáticos, que permiten el reconocimiento, esto es la participación al interior de un campo. Una de las hipótesis es que en cada actividad social circulan un conjunto de intercambios comunicativos, de enunciados que permiten tanto el reconocimiento social al interior de una esfera de actividad como la participación social en la misma. Es en este plano que pueden estudiarse los límites valorativos de la actividad escolar.

Al observar las interacciones verbales en un primer acercamiento, el material empírico comenzó a brindar datos de algunos usos lingüísticos y su significado valorativo en la construcción de sentido en

la vida escolar. La tarea es ver cómo los acontecimientos comunicativos son construidos por los contextos discursivos desde el dialogismo, esto es, desde el lugar del vínculo con un otro y con uno mismo en la construcción de valoraciones.

¿Qué utilidad tiene este estudio? ¿Para qué sirve conocer el dialogismo, la relación con el otro y con uno mismo en la afirmación de valores sociales? Sostengo que puede colaborar en ofrecer herramientas para saber cómo interpelar a la institución escolar, para saber cómo será apropiada, en que variación sociocultural se inscribirá cualquier política educativa, y por ende sus alcances y limitaciones.

Dado el nivel de avance de la investigación, las observaciones que aquí serán enunciadas tienen un valor preliminar ya que me encuentro en una fase de acercamiento analítico inicial a mi *corpus*. Aún así, con las categorías trabajadas durante el recorrido doctoral en Ciencias Antropológicas, me es posible ofrecer un avance en relación con los procesos de identificación, que son producto de las prácticas comunicativas. El *corpus* actual se halla en una instancia de transcripción de las notas de campo, las entrevistas y las secuencias escolares registradas.

3.1. REGISTROS ESCOLARES: UN PRIMER ACERCAMIENTO AL CORPUS

Registré 10 jornadas escolares completas, que están en proceso de transcripción y realicé 16 entrevistas a docentes y estudiantes sobre sus trayectorias escolares. Tanto las entrevistas como las observaciones fueron realizadas a alumnos que cursaban y docentes que daban clases en el último año lectivo. Quise observar cómo reconstruye ese período de su vida el alumno y el docente su actividad laboral, desde la perspectiva nativa. Esto no quiere decir que se haga una tabla rasa valorativa ni una duplicación del punto de vista del nativo, que, en palabras de Guber (2001), corresponde a una posición del empirismo ingenuo.

Las transcripciones textuales se complementaron y controlaron con registros de campo y notas ampliadas. Esta investigación privilegió la textualidad y no el resumen temático con palabras del investigador. En las notas de campo, consigné datos tales como gestos, posiciones corporales, interacción con objetos y características generales vinculadas a la participación de los alumnos y su ubicación dentro del espacio áulico. Esta decisión de atender a los espacios, tales como las paredes internas y externas del edificio escolar en relación con la forma de participación de los alumnos según la posición que ocupaban en dicho espacio, surgió de las observaciones en tanto se detectaron regularidades de esta índole.

El objetivo es explorar cómo reconstruyen sus experiencias escolares tanto alumnos como docentes en contextos educativos de Capital y Gran Buenos Aires. Me concentraré en los términos en que categorizan su experiencia educativa (Guber *op.cit.*, Rockwell *op.cit.*) Observaré esta forma de categorizar en tanto se halla construida por una forma de generalizar la interacción social, en un dialogismo específico que me propongo estudiar. En síntesis, mi planteo apunta a ver cuáles son las regularidades comunicativas que definen la experiencia escolar. El objetivo es captar la singularidad, la variación a partir de estas regularidades.

En un primer análisis, los conceptos comienzan a trabajar como ejes. Es preciso señalar, siguiendo los pasos de un texto etnográfico enunciados por Guber (*op. cit.*), que aquí, plantearé un primer nivel de acercamiento a un segmento del *corpus*: una secuencia escolar y de dos entrevistas a alumnos de una escuela pública situada en el barrio de Parque Avellaneda. Seleccioné estos materiales porque me parecieron pertinentes en cuanto emergen no *sólo* las categorías vinculadas al tópico sino que también ofrecen la posibilidad de advertir el movimiento de la alteridad en cuanto a la identificación de “sí mismos” diferenciados. La aparición de voces, miradas, posiciones corporales puede considerarse como un indicador cualitativo para determinar la relación dialógica establecida entre el *sí mismo* y los *otros* en la medida en que permite constatar regularidades en cuanto formas de aparición del otro; y por ende, de generación de valor al interior de la relación comunicativa.

El concepto de diálogo, tratado en investigaciones anteriores (Morado 2008) se complejiza con la aparición de voces referidas, de diálogos imaginados con uno mismo y con un otro. Es decir, aparece el microdiálogo. Esta categoría fue estudiada en la obra de Dostoievski por Bajtín, quien afirma que este escritor inventó la polifonía como recurso literario. Una vez identificada esta categoría en el *corpus*, me propuse aplicarla sistemáticamente en los intercambios comunicativos cotidianos.¹ El microdiálogo es al diálogo lo que la interculturalidad a un debate sobre el concepto de cultura. Sin extrapolar, esta comparación tiene por objeto señalar la relevancia de la alteridad en

¹ En las anteriores experiencias de campo con el Movimiento de Trabajadores Desocupados, registraba intercambios comunicativos, o sea veía más la exterioridad, no la participación reflexionada de los sujetos en un campo. Obtuve esta aproximación con las entrevistas analizadas en la tesis de grado, donde vi la cuestión del microdiálogo. Ahora vuelvo a la exterioridad, a los intercambios, pero con esta captación ya de una diferencia entre diálogos concretos e imaginados. Esta diferenciación de voces no solo retoma el plano exterior de lo social, sino que ahora capta con un poco más de precisión los sentidos de las prácticas.

la construcción de una valoración². De otro modo, si nos quedamos con el diálogo, con la cultura a secas, puede verse un realismo social afirmado sin advertir el movimiento relacional mediante el cual esa realidad social está construida.

Ahora, con esta nueva investigación me propongo volver a la exterioridad del objeto, el diálogo. Si en una primera instancia analicé el universo de los intercambios cotidianos, luego hallé una diferenciación en su interior, y ahora me encuentro no solo con reflexiones sino con intercambios en contexto. Considero importante señalar entonces cuál es mi camino a seguir en esta investigación. Me propongo realizar un análisis contrastante de la estructura de alteridad en el plano de la experiencia y de las posiciones dialógicas en las trayectorias. Esta es una idea emergente del primer contacto con el material.

3.2. Trayectorias y prácticas cotidianas.

La comunicación, considerada por Bajtín como excedente significativo de la interacción, orienta el devenir de una actividad. No es un recurso que antecede o prefigura a la actividad social.

Este excedente es producto del principio del horizonte y entorno, esto es, el yo no puede concluirse, cuando vivencia su acción no puede concluirse por entero a sí mismo, a donde quiera que mira no puede delimitar su cuerpo en el espacio. En cuanto a un otro, el sí mismo sí puede recortarlo en un espacio. La internalización de las relaciones comunicativas, de los diálogos sociales que da lugar a la aparición del lenguaje otorga un carácter dialógico a la existencia social. Este principio de horizonte y entorno es el que genera un excedente comunicativo imposible de asimilar conscientemente por un "yo".

Esta propuesta recupera el acontecimiento comunicativo como constitutivo de la acción³. La perspectiva de las trayectorias no se ubica en el nivel intencional de una conciencia ni de interpretar el discurso para hacer a través de él una historia del referente. ¿Cómo captamos este excedente? ¿Cómo dimensionamos su peso en la orientación del devenir de la experiencia escolar?

La respuesta comienza a aparecer si cuestionamos la afirmación inicial de este artículo: ¿Cómo intenta este posicionamiento romper la escisión entre discurso y práctica? Como se señaló, por lo general, se suele ubicar al discurso en un eje temporal, narrativo, secuencial y colocar en los espacios sociales a las prácticas. Aquí planteo un tratamiento polifónico del *corpus* donde la relación entre espacio y tiempo no es arbitraria. Ahora bien, esta falta de arbitrariedad no viene dada por las explicaciones que nos pueda dar un individuo. ¿Cómo advertir esta vinculación no arbitraria entre espacio y tiempo? La misma es advertida a través del principio de entorno y horizonte que plantea el acontecimiento comunicativo. ¿Pero cómo captamos este principio de horizonte y entorno del acontecimiento comunicativo? A través de las relaciones entre posiciones de sujeto en las prácticas comunicativas. Es esta interrelación la que da lugar a la aparición de un enunciado productor de valores significativos. Hay un horizonte de sentido que se constituye a partir de este dialogismo puesto en juego en la interacción comunicativa escolar.

3.3. La trayectoria: el dinamismo del acontecimiento comunicativo.

Entre las nociones de trayectoria, se destaca la de Bourdieu, retomada por Cragnolino (2009), que señala el conjunto de posiciones de sujeto implicado en una manera singular de recorrer un espacio social. Cada posición social tomada excluye otras posiciones. Este conjunto de trayectos, como modos singulares de recorrer la actividad escolar, es lo que me propongo construir desde una sistematización del dialogismo que entretene las relaciones entre posiciones de sujeto a lo largo de un trayecto.

Por otra parte, cabe destacar la presencia de la idea misma de trayectoria como categoría social que conduce a rever la categoría analítica en el plano de su percepción por los actores sociales estudiados. En tal sentido, este concepto permite ver el entrelazamiento entre diversos espacios relevantes, en tanto provoca una reflexión sobre procesos que superan la escolaridad permitiendo desnaturalizarla (Rockwell 2009).

El estudio sobre trayectorias sirve para estudiar la generalización de las relaciones sociales en los enunciados, y cómo a partir de estas generalizaciones se construyen determinadas significaciones y valoraciones respecto de la actividad escolar.

Lo que se observan son trayectos de posiciones, relaciones entre sujetos en sus campos de acción. Nunca se observa al sujeto de forma aislada, recortada en el enunciado, sino el vínculo, el entrelazamiento dialógico entre posiciones de sujeto (Morado *op. cit.*). De tal modo, se sistematizan las voces, miradas,

² Cabe mencionar aquí que una vez que trabajé con estos conceptos me encontré con trayectorias en las que no aparecía ningún diálogo directo, ni ninguna voz vinculada a un microdiálogo, esto es a un diálogo imaginado del sí mismo. En ese momento, el material estudiado planteó la necesidad de deformar el concepto para afinar su mirada (Bachelard *op. cit.*).

³ Para Bajtín el enunciado es un acontecimiento histórico muy pequeño pero relevante en el estudio de las ideologías porque ahí se puede advertir las posiciones de sujeto que se ocupan en la construcción de ciertas formas de reconocimiento social.

posiciones del cuerpo, es decir, grados de generalización de la relación social en el conjunto de enunciados producidos en contextos escolares. Estas relaciones entre diversas posiciones de sujeto pertenecientes a distintos campos sociales, puesto en juego en cada trayecto sistematizado, permiten ver las orientaciones valorativas de la actividad escolar.

Es preciso señalar que la trayectoria no construye su sentido, fruto de un derivado causal donde el antecedente en la secuencia temporal explicaría las decisiones sociales al interior de una trayectoria. Se parte de una discontinuidad, del sí mismo como instancia intersubjetiva; es decir, el sí mismo no como resultado del decir del otro, ni el otro es reducido a lo mismo. Las trayectorias se articulan sobre la base de una búsqueda de regularidades dialógicas que conducen a la construcción de determinadas valoraciones que definen la experiencia escolar.

Las trayectorias recogidas en el espacio escolar son sistematizadas a través de la relación sí mismo-yo-otros. Observo como se van relacionando las voces, las miradas, la posición del cuerpo, el grado de generalidad que tiene el cuerpo; si cuando aparece es bajo un grado de generalidad abstracto o concreto.

El otro no queda reducido a la representación del sí mismo, sino que el movimiento de cada actividad social se detecta en sus propias formas estables de reconocimiento que aparecen en la circulación enunciativa. Es decir, sistematizo las variaciones de reconocimiento social, por ejemplo un estudiante puede ser reconocido por otro como un amigo del barrio, o como un par en el espacio educativo, esto conduce a diferentes formas de significar y definir las prácticas escolares.

De este modo, el artículo indaga sobre la articulación de una trama significativa de voces no fortuita, en la que se realiza la aprehensión de la experiencia educativa. Dicha trama tiene un carácter móvil dentro del enunciado, en tanto una misma voz puede variar su posición dentro del mismo, a partir de la relación dialógica que establezca con otras voces. Así, es posible captar la relación no arbitraria entre *sí mismo, yo, otro*.

El concepto de trayectoria aquí planteado se diferencia de una narrativa personal, no refieren a una lectura de historias de vida. Tampoco plantea una visión de la cotidianidad desde los fragmentos personales reunidos, no es una posición subjetivista sino intersubjetiva. De este modo, a través de un estudio dialógico de las interacciones, cuando observo, veo *ritmos* de producción de sentido, en los cuales los acontecimientos muestran su dinamismo dialógico con una velocidad social particular, propia de un conjunto de variaciones.

Dentro de un mismo *ritmo*, luego de la sistematización, puede haber varias trayectorias. Estos *ritmos* tienen un peso en la constitución de horizontes de sentido que pesan en la definición de las prácticas sociales. Es decir, no debe entenderse que hay tantas trayectorias como entrevistas realizadas, sino que trabajo con la discontinuidad del discurso. No me sitúo, como ya dije, en el nivel intencional de una conciencia, ni resumo las opiniones o representaciones sociales de individuos. Me posiciono en el análisis de las prácticas comunicativas entendidas como contextos de socialización que dan cuenta de valores sociales que circulan en la actividad escolar. Valores que orientan el devenir de horizontes sociolingüísticos diferenciados. En tal sentido, retomo la insistencia de la antropología lingüística en estudiar los usos del lenguaje como práctica social.

4. PRIMER NIVEL DE ACERCAMIENTO AL CORPUS

De una serie de primeras lecturas del corpus, relevé una serie de tópicos de discurso en interacciones comunicativas escolares, de las que seleccioné uno: el de la reflexión sobre el habla, el pensamiento y la mirada en la construcción de sus posicionamientos como alumnos. Para evidenciar las argumentaciones retomo registros tomados en una escuela pública del Parque Avellaneda.

El problema al que intento acercarme con este tópico es el de los procesos de identificación involucrados en actualización de la normatividad escolar. En tal sentido trabajaré con algunas categorías sociales y con eventos comunicativos que interpelan estos procesos de identificación de los alumnos con sus pares.

El objetivo es trabajar estas categorías abordadas durante el recorrido doctoral desde una perspectiva dialógica, esto es, desde la alteridad implicada en la construcción de sí mismos diferenciados. Respecto de esto último cabe señalar que por razones de espacio y por la dimensión diacrónica del análisis de trayectorias no es posible desarrollar exhaustivamente la lógica de la investigación. Tan sólo retomaré, como ya dije, un solo tópico, que será trabajado a través de categorías sociales y de eventos comunicativos, en tanto aspectos que me permiten abordar la normatividad de la vida escolar.

4.1. Lenguaje, pensamiento y relaciones sociales: “pensar, hablar, ver”

Como lo definen Ochs y Schieffelin (2010) la socialización es un proceso continuo y abierto que se extiende a lo largo de la vida de un individuo. En este sentido, uno de los riesgos de la entrevista especialmente tenido en cuenta fue el de la “ilusión biográfica”, que refiere a una unidad de sentido vital perceptible para

el narrador acerca de su identidad y la de los otros en el relato de sus trayectorias. Dicho relato se manifiesta como unidad aprehensible y transmisible, como un hilo que va desarrollándose. Si bien esa ilusión es necesaria para la propia vida y la afirmación del yo, debe tornarse consciente como tal para el investigador. Cabe aclarar que la construcción de trayectorias se aleja del caso emblemático ya que si la investigación tiende a subrayar la singularidad etnocultural de un universo social dado, terminará, aún a su pesar, fijando los términos de la exclusión y participando de ella. Advertir patrones culturales de comportamiento diferenciado se vincula a una alteridad constitutiva de los intercambios comunicativos.

En tal sentido, el orden discursivo que la práctica escolar despliega conduce a una diferenciación grupal y a procesos de identificación específicos. Los alumnos tematizan constantemente sus formas de socialización a través de una reflexión y valoración específica respecto de los usos del lenguaje y del posicionamiento frente a ciertos eventos comunicativos. En relación con esto, los procesos de identificación son muy relevantes para conocer las formas de apropiación y vivencia de la actividad escolar. En función de estas observaciones, retomo algunos registros de campo.

La relación con pares, en efecto, es muy relevante para definir el posicionamiento como estudiantes y otorgar sentido al ámbito escolar (Vygotski *op. cit.* Saville Troike 2005) Así, es posible observar ciertos procesos de identificación en la valoración de eventos comunicativos. Estos eventos son definidos por modos de uso, control de la emisión y motivación del habla en relación al docente:

Miguel: Hay un montón de tipos de manera de... pero por otro lado todas las divisiones en las que estuve siempre me quisieron por discutir con los profesores

Entrevistadora (E, en adelante): ah

Miguel: Eso a la gente le gusta,

E: ah

Miguel: si, les encanta, cuando uno les discute a los profesores... bien, ese es el error ahora, ahora todo el que le discute a un profesor... es un grande... Y no es así.

E: ajá

Miguel: Pero...

E: vos diferenciarías, a ver si entendí bien, los que le discuten con un sentido entonces como que tiene lógica

Miguel: Si, y los que porque si, porque yo siempre fui con muchos fundamentos y muy claro... Creo que por eso había una especie de cariño hacia mí que no se reflejaba para nada en la relación porque me llevaba mal con la gran mayoría de la división

Cabe mencionar aquí que si bien los procesos de identificación son muy relevantes, no aparecen diálogos

con pares referidos en voz directa (*"Creo que por eso había una especie de cariño hacia mí..."*). En efecto, la referencia a la relación de cariño no es evidenciada a través de la voz directa de los estudiantes. Teniendo en cuenta la diferencia etaria entre la investigadora y los estudiantes, al no ser esta visualizada como un par, las voces no son reproducidas en forma directa por los estudiantes. En tal sentido, puedo avalar esta afirmación en tanto detecté que en los registros de las secuencias escolares los alumnos, en sus intercambios comunicativos, sí citan en forma directa la palabra de otros pares en forma reiterada. Se advierte, una vez hecha esta aclaración, la existencia de dos "sí mismos" diferenciados. En el primero, los procesos de identificación se construyen en vínculo a una problematización del significado socialmente compartido en la escuela, como mostraré más adelante, a través de una relación de oposición a un otro generalizado en tanto "sociedad", "la gente de mi edad". Basta destacar aquí cómo los eventos comunicativos de interacción con el docente son muy valorados en relación al uso de la palabra. En este sentido el "sí mismo" construido en relación de identificación con pares con los que comparte acciones en común mencionadas en forma concreta, valora un posicionamiento conflictivo en relación a algunos docentes. En cuanto al otro "sí mismo" detectado se construye en posición de escucha en relación al docente que no es mencionado en forma concreta sino de forma generalizada:

Georgina: Porque explicaban bien, si vos no entendiste él te explica, en cambio hay otros que no, "vos estuviste hablando", capaz que no estuviste hablando viste

.....

Georgina: si hablás te retaban allá y que se yo prestar atención, estudias dentro de todo en cambio acá vos hablas y no te dicen nada (Entrevista - alumna 16 años, 14 de Abril 2011)

La regla escolar aparece aquí exigida en segunda persona. Suele ocurrir, en relación a la interpelación de la regla escolar, que esta aparece en los discursos de alumnos en segunda persona, para marcar cierto distanciamiento: "te vas adaptando", "acá vos hablás y no te dicen nada". Más allá de esta distancia en relación con la regla vemos cómo tiene un significado distinto en tanto la alteridad constitutiva de un "sí mismo" es la identificación con eventos comunicativos en los que se construye en relación de oposición al docente y de convergencia e identificación en relación a varios pares. No es el caso del otro "sí mismo" en el que, dado el evento comunicativo, se construye en relación de escucha frente a un docente que es mencionado en forma abstracta y en oposición a los pares. Es decir que frente a la distancia en relación a una regla, pueden advertirse posiciones diferenciadas, útiles para pensar

cómo interpelar el discurso de “los” alumnos. Estos procesos de identificación se manifiestan en relación a un “sí mismo” que se construye en convergencia en cuanto a actitudes compartidas con otros pares mencionados en forma concreta y en el control y actitud hacia el habla en intercambios comunicativos con el docente:

Miguel: El ámbito escolar en el que estábamos el año pasado en el que entramos yo y Paco, yo y Esteban ya éramos amigos, ya estábamos juntos, entonces después como actúan en el contexto escolar Lito Sisterna por ejemplo o.. bueno...

E: igual no te preocupes porque yo no uso nombres, es para yo ubicar

Miguel: Y bueno, y Paco se manejan muy parecido como nos manejamos nosotros en la escuela...Y es por eso, más que nada porque primero nos sentimos medio identificados... No se, llegaban tarde, no tenían ganas de hacer nada. (Entrevista alumno 16 años, 14 de Abril 2011)

Sin desarrollar aquí exhaustivamente y en forma diacrónica como lo exige el tratamiento de las trayectorias, cabe destacar la tematización de la monotonía. Aparecen en la descripción de los días objetos tales como “la pc”, “el baño”, “la bicicleta”, “la novia”. Se mencionan situaciones concretas y la escuela no tiene como tal un desarrollo narrativo explícito, sino que es generalizada en relación con otras actividades del día (“voy a la escuela y vuelvo”). Esta forma de generalizar el espacio escolar y su vínculo estrecho con la mención de pares conduce a pensar en la vivencia de la monotonía como un aspecto muy destacado de la percepción del ámbito escolar. El sueño aparece como una actividad muy relevante. En la monotonía, el descansar, el no hacer nada se detecta una forma del compartir con pares. Con respecto a la monotonía y al “no hacer nada” entrevisté y consulté a los alumnos específicamente al aparecer como dato relevante. Este aspecto será desarrollado en el tratamiento mismo de las trayectorias en tanto el “no hacer nada” cuando se profundizó en el sentido señalado por Lahire (2006) respecto de la lógica de la práctica, aparecen varias acciones valoradas y respecto de la monotonía se encontró un espacio que el alumno afronta desde el silencio, pensando en lo que hará, planificando acciones futuras extraescolares.

Miguel: Por ejemplo, hablando de la gente...

Miguel: En general el día de hoy... la gente de mi edad... en líneas generales, no... Es gente muy tonta...

E: ¿Por qué?

Miguel: Sí, gente que no puede pensar más allá de cuatro cinco cosas, cosas o no se si no puede pensar, gente que no le interesa, gente que no se interesa en nada

... Gente que se interesa en... el último CD de Macacos (parece decir) o en las últimas zapatillas o por ahí... quién es más... quien fuma más... O quien tiene más

calle...Y creo que a mi me chupa un huevo, o sea no me interesa ni un poco ninguna de todas esas cosas y no me interesaría entrar en debate por eso

E: si

Miguel: Ni sentarse a mostrarle a nadie nada, de todas esas cosas, que a mucha gente de hoy... Le interesa demostrar y recalcar todo el tiempo que lleva encima ... O sea también es todo mucho... de mostrar

E: si, de mostrar

Miguel: Hoy la gente de mi edad es mucho ... de mostrar... cómo se viste, él que más se la aguanta, él que más minas levanta, no se si es que fue así pero ahora, por lo menos yo se que ahora es así, no se si fue así en otras épocas, la verdad que me interesa muy poco

E: claro

Miguel: Pero cada vez me siento, me siento identificado cada vez por menos gente

Es interesante destacar cómo el “sí mismo” se construye en relación de identificación y oposición en relación al otro estudiante. Lo reconoce bajo una doble forma: como un otro generalizado en tercera persona: “la gente de mi edad”, “el que más minas levanta”, mientras que cuando la relación es de identificación, estableciendo una relación dialógica de confianza, aparece en primera persona, con nombres, bajo la forma de un otro concreto.

Miguel: estar con Mariano en una división es como estar con... la fuente de la inmortalidad

E: por qué

Miguel: Es un tipo que... está loco.... Tiene problemas reales, pero el tipo es muy, más allá de que es muy inteligente y de que se nota... O sea es un tipo que realmente puede pensar ... yo tuve extensísimas charlas con él, cosas con las que creo que no hablaría con nadie, no son cosas... serias

E: ¿temas me puedes decir al menos, de que hablaron?

Miguel: De la sociedad por ejemplo

E: ah mira

Miguel: ...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” ponele

E: si

Miguel: Y yo decía, nos reíamos de eso y decíamos, yo por ejemplo si hay algo que me divierte o con lo que me siento tranquilo y cómodo es pensando, pudiendo pensar

E: ¿pero qué es pensar? Bah, no se pero qué sería pensar?

Miguel: No se a mi me gusta ver el hecho de pensar cómo agarrar lo que sea que me este interesando en el momento... Y poder verlo desde todos los puntos de vista que yo pueda alcanzar... no serán todos los que tenga pero si todos los que yo puedo vislumbrar en el momento... Como ir a la escuela sino verlo como un montón de posibilidades, puede tener, ir a la escuela

E: aja, y eso compartías con el digamos... y no se, alguna cosa que hayan pensado, que hayan charlado con el, que me puedas decir o que quieras, no se

Miguel: No, siempre cosas muy irreales e ilógicas que son sobre... por ejemplo hablamos también muchas veces de distintos, de... movimientos políticos para cambiar el mundo entero, ilógicos

E: ¿por ejemplo? No sé...

Miguel: No, tomar el poder del país y que haríamos en el caso, qué haríamos si estuviéramos ahí y bueno esas son charlas, millones de cosas que... cuanto de lo que uno ve en realidad es real (Entrevista alumno 16 años, 14 de Abril 2011)

Como señalé, no hay acceso a los diálogos y charlas referidas - "yo decía, nos reíamos de eso y decíamos" - a los cuales se adjetiva y describe por fuera de la habitualidad social. Esto se vincula con la no identificación del entrevistador como un par. La relación de oposición al docente en cuanto al control de las emisiones de habla en las interacciones comunicativas, acompañada de relaciones de identificación con pares aparece como relevante en la construcción del "sí mismo" estudiantil.

4.1.1. Las "malas palabras" y el "mirar mal"

Las "malas palabras" reaparecen en numerosas ocasiones, tanto en entrevistas como en registros de campo, como categoría que señala usos inapropiados del lenguaje cuestionando así una forma de relación social. El habla aparece desde la perspectiva de varios alumnos como un aspecto a regularse, en función de una normatividad escolar, como presupuesto compartido que se pone en tensión:

Georgina: Y aparte si entraba alguien, te tenías que parar, hablar con respeto, decías una mala palabra y te sancionaban, en cambio acá no, acá hasta los profesores dicen malas palabras, y eso para mí fue re nuevo y re raro
E: pero raro bien, raro mal

Georgina: No, que se yo esta bien, pero me parece que en parte se pierde un poco el respeto... afuera estoy más tranquila, no me gusta, que se 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 (Entrevista a Georgina 16 años, 14 de Abril 2011)

Durante una hora libre en la entrada de un colegio público situado en Parque Avellaneda:

Mariano: Ustedes están escuchando mi celular

Verónica: No se puede ortiva

Miguel: Vero a ver si cuidás el vocabulario

Mariana: Si papá (contesta otra chica a la pareja)

Miguel: No te metas. Amor, que pasa me tenes las pelotas llenas cuando decís malas palabras

(Registro de campo, 13 de Abril 2011)

En todas las escuelas aparece en boca de los chicos la palabra "vocabulario", no sólo durante las clases observadas sino también en las entrevistas, un planteo acerca de los pocos términos y temáticas que manejan los alumnos, desde la visión de los propios alumnos. Cada vez que aparece el término "vocabulario" es en

una instancia de revisar el valor de lo que se dice o de modificar la forma de expresión. El extrañamiento de los chicos frente al uso escolar del lenguaje, en la escuela primaria es remarcado por Franzé (*op.cit.*), sin embargo aparece en el nivel secundario una atención e interés particular por parte de los alumnos al "vocabulario". Parece que allí reconocen el lugar de la escuela, el uso escolar del lenguaje como marca o señal de aprendizaje propio de este espacio.

4.1.2. "Me miró mal"

La actitud "mirar mal" apareció como una categoría tanto en entrevistas como en las observaciones de varias secuencias escolares. Es por eso que también le doy un lugar en el tratamiento de este tópico de la socialización en una reflexión sobre los usos del lenguaje, el pensamiento y la mirada. En la entrevista aquí referida la expresión "mirar mal" apareció de modo espontáneo⁴:

E: ah, ¿qué es eso?, me miró mal, porque esta por todos lados y yo digo... qué es?

Miguel: Me miró mal es me miró, me miró es lo mismo que me miró mal

E: ah mira, entonces ¿está mal... ?

Miguel: Si, está muy mal, está como el culo, es un error de muerte, es algo que yo no puedo entender porque yo voy caminando... te miro a vos... como... 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 esta ahí y no tengo por que no mirarla siendo porque esta en mi paisaje

E: claro

Miguel: Pero bueno cierta parte de la sociedad, no puedo decir todo el mundo... Siente que, que te estén mirando es como que están diciendo "yo soy más guapo que vos"... Entonces inmediatamente el que te está mirando mal vos tenes que responder o agarrarte a las piñas...

E: aja... ah, ¿qué es mirar mal realmente?

Miguel: Esto del concepto que alguien entiende que cuando te miran te quieren intimidar, después intentan incentivar eso y realmente intentando intimidar con la m... que después se convierte en algo real, que muchas veces igual no es real porque hay gente que dice que la miras mal cuando en realidad no la miras mal pero también hay gente que dice que la miras mal, cuando alguien si la mira mal.

E: ajá

Miguel: Cuestión que hoy ya te mire mal o te mire bien, te estoy mirando mal, igual hay gente que si mira mal, a eso quiero llegar...

E: y has mirado mal a alguien

Miguel: Si, también, si, también

E: ah mira, ejemplo, no se, caso

Miguel: No, no se, a los bobos de cuarto

⁴ Las implicancias del "mirar mal" resultan un interesante tópico para tener en cuenta en una fase siguiente de sistematización más avanzada del material.

E: si

Miguel: O a esa gente que... intenta ser más por cosas que no son... gente que tiene que responder inmediatamente... Al no entender que no todo es como uno lo cree, porque vos por ahí por un cierto ámbito en el que te criaste, en el que te criaron o... por ahí sentís que todo el tiempo mirar a alguien es desafiar... O sea no se por que alguien tendría que tomar actitudes

E: si

Miguel: Violentas contra gente que nada le hizo ... Que le gusta pelearse con otro por una mala primera impresión, que es muy común hoy, ves alguien que no te gusta y dicen, alguien que insulta en la calle a otro nada más que porque no le gusta su apariencia eso es lo mas común (Entrevista alumno 16 años, 14 de Abril 2011)

Es posible observar cómo la voz directa aparece en relación a un otro en tercera persona, reconocido luego como un "alguien". Esto se evidencia cuando Miguel dice: "*Siente que, que te estén mirando es como que están diciendo "yo soy más guapo que vos"*". Aquí, la aparición de la tercera persona como mirada internalizada permite vincular de un modo particular a un yo y a un tú. Por su parte, la aparición del pronombre indefinido "alguien" que recorre la argumentación de Miguel corresponde a una identificación vaga que no posee variación de género ni de número. En tal sentido, hay una mirada difusa pero intensa en la construcción del significado: "*que te estén mirando es como que están diciendo "yo soy mas guapo que vos"*". La aparición de esta voz como un yo perteneciente a una tercera persona plantea una relación borrosa pero penetrante en las que el sí mismo se construye. Este otro no es reconocido como un otro perteneciente al espacio escolar, sin embargo la situación concreta referida de mirar mal a alguien es a un otro del espacio educativo: "a los bobos de cuarto". Esta mirada sobre el otro donde no aparecen voces ni del yo ni de un tú realiza la construcción objetual del otro escolar luego de la construcción enunciativa en tercera persona y frente a un otro indefinido, difuso, vago: "la sociedad", "el mundo", "la gente", "alguien". Estas situaciones de violencia transcurren en el espacio de "la calle", como una mirada extendida que se traduce en desafío, distancia, intimidación.

La identificación con pares con respecto a formas de pensar, ver y hablar, así como la mención de eventos comunicativos en los que la emisión de habla con argumentos es respetada, conforma una orientación valorativa en relación a la actividad educativa donde esta juega un rol relevante en la construcción de legitimación del alumno no solo en tanto alumno sino en su posición frente a otros espacios sociales. No ocurre igual en relación al "sí mismo" que se construye en relación de oposición concreta a los pares, es decir, donde estos aparecen mencionados con nombres o bajo la forma de generalización tales como "los revoltosos". Este "sí mismo", en relación a los eventos comunicativos

valorados de intercambio con el docente, se ubica en posición de escucha.

Lo aquí referido sólo es un primer acercamiento a la interacción entre usos sociales del lenguaje y comportamiento en contextos escolares. Aún así, cabe destacar que si bien en ambos "sí mismos" la orientación valorativa en relación a la escuela los conduce a legitimar su actuación como alumnos. En el primer caso, el "sí mismo" construido en relación de identificación de pares, en una posición de emisión en eventos comunicativos de intercambio con el docente, logra proyectar sentidos que interactúan con otros espacios sociales. En cambio, el "sí mismo" construido desde la escucha y la relación de oposición al par, circunscribe los sentidos de la esfera educativa a espacios más acotados. De este modo, el tratamiento de este tópico me permitió observar los procesos de identificación involucrados en la actualización de la normatividad escolar.

5. A MODO DE CIERRE:

Este trabajo propuso una relectura de un abordaje analítico de interacciones comunicativas escolares desde algunas nociones de la antropología de la educación y las problemáticas de la interculturalidad. Esto me permitió encuadrar la aproximación analítica en una reflexión sobre la cultura en diálogo con la interculturalidad. A su vez, me colocó en una nueva situación de acceso al *corpus*. Logré asimismo realizar una resignificación de categorías de análisis tales como la de polifonía y "sí mismo". Focalicé el interés en los procesos de identificación visualizados en un tópico específico: el de la socialización en eventos comunicativos específicos, en el espacio educativo. Este aspecto me abrió la posibilidad de advertir cómo determinadas actividades son retomadas en las interacciones escolares con un nuevo sentido.

La categoría "mirar mal", las "malas palabras", así como el posicionamiento y valoración con respecto a ciertos eventos comunicativos, me permitió no sólo señalar reflexiones sobre usos del lenguaje sino también advertir cuestionamientos de formas de relación social. El "sí mismo" se construye, en ocasiones, en torno a una problematización de lo que establece como un otro generalizado, representante de la normatividad social y, en otras, por la relación de oposición a los pares en convergencia con una expectativa con respecto a una idea de normalidad escolar.

Estas primeras observaciones me permitieron advertir la productividad de una aproximación etnográfica a las prácticas educativas, que me propongo profundizar en la Tesis, en un recorte preciso orientado a un estudio del discurso centrado en la disputa de los sentidos en el campo escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Bachelard, G.: *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI. Buenos Aires. 1984
- Bajtín, M.: *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. 2002.
- Benhabib, S.: *Las reivindicaciones de la cultura*. Katz Ediciones. Buenos Aires. 2006.
- Bourdieu, P.: *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal. Madrid. 2001
- Cragolino, E.: Condiciones sociales para la apropiación de la cultura escrita en familias campesinas. En Kalman, J y Street, B. Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina. Siglo XXI. 2009.
- Estermann, J.: Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía intercultural. En: Viaña, J.; Claros, L.; Estermann, J.; Fornet-Betancourt, R.; Garcés, F.; Quintanilla, V.; Ticona, E.: *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. Convenio Andrés Bello – Instituto Internacional de integración. La Paz, Bolivia. 2009.
- Foucault, M.: *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. 2011.
- Franzé Mudanó, A.: Las formas escolares del extrañamiento. En *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración* Cap IV. Consejo Económico y social. Comunidad de Madrid. Madrid, 2002.
- Guber, R.: *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Norma. Bogotá. 2001
- Hecht, A. C.: ¿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*. Biblos, Buenos Aires. 2011.
- Lahire, B.: *El espíritu sociológico*. Manantial. Buenos Aires. 2006.
- Makihara, M.: Being Rapa Nui, speaking Spanish. Children's voices on Easter Island. En: *Anthropological Theory* 5 (2): 117–134. 2005.
- Morado, M.: *El cronotopo polifónico. Una herramienta para la investigación social*. Prometeo. Buenos Aires. 2008.
- Morado, M.: (Inédito) Trabajo Final del Taller Anual de Comunicación comunitaria: “Movimiento de Trabajadores Desocupados: La participación silenciada”. Facultad de Ciencias Sociales. 2003
- Novaro, G.: Palabras desoídas – 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> 2009
- Ochs, E. y Schieffelin, B.: 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. 2010.
- Ponzio, A.: *La revolución bajtiniana: el pensamiento de Bajtín y la ideología contemporánea*. Cátedra, Madrid, 1998.
- Rockwell, E.: *La experiencia etnográfica* Paidós. Buenos Aires. 2009.
- Saville Troike, M.: *Etnografía de la comunicación*. Prometeo. Buenos Aires. 2005.
- Segato, R.: “Políticas de identidad, diferencia y formaciones nacionales de alteridad”. En: *La Nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo. Buenos Aires 2007.
- Thomas, N.: Epistemologías de la antropología. Sitio en Internet: <http://www.unesco.org/issj/rics153/thomaspa.html> 2009.
- Vygotski, L. *Obras Escogidas I*. Visor. Madrid. 1991.
- Wright, S.: La politización de la “cultura”. *Anthropology Today* Vol. 14 No 1, 1998. 6