

Entre la reproducción de contenidos y la formación crítica: un análisis crítico discursivo de las interacciones áulicas en la Ciudad de Buenos Aires. Artículo de Gabriel Dvoskin. Praxis educativa, Vol. 28, N° 2 mayo-agosto 2024. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-17.
<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280218>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



<h1>PRAXIS</h1> <p>educativa</p> <p>Universidad Nacional de La Pampa Facultad de Ciencias Humanas Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria</p>	 <p>ICeII Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria</p> <p>EdUNLPm</p> <p>REUN RED DE EDITORIALES DE UNIVERSIDADES NACIONALES</p>
	<p>ISSN 2313-934X SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar Disponible en https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis</p>

ARTÍCULO

Entre la reproducción de contenidos y la formación crítica: un análisis crítico discursivo de las interacciones áulicas en la Ciudad de Buenos Aires

Between the reproduction of content and critical training: a critical discursive analysis of classroom interactions in the City of Buenos Aires

Entre a reprodução de conteúdos e a formação crítica: uma análise discursiva crítica das interações em sala de aula na cidade de Buenos Aires

Gabriel Dvoskin

Universidad de Buenos Aires, Argentina
gabidvoskin@gmail.com
ORCID 0000-0002-4765-3717

Recibido: 2023-12-13 | **Revisado:** 2024-04-01 | **Aceptado:** 2024-04-05

Resumen

En este artículo, indagamos en los modos de producción y circulación de sentidos en las prácticas educativas desarrolladas en contextos áulicos de nivel secundario, en una escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Desde el enfoque de la sociolingüística crítica (Codó et al., 2012; Niño Murcia et al., 2020), que articula las perspectivas de la sociolingüística etnográfica y el análisis crítico del discurso, analizamos las interacciones desarrolladas en un curso de Lengua y literatura de 3° año, poniendo el foco especialmente en las intervenciones de la docente, con el objetivo de indagar en qué medida su participación abre el espacio para que se produzcan y circulen sentidos que cuestionan el orden establecido o si, por el contrario, lo restringe. De esta manera, nos interesa determinar qué modelos pedagógicos subyacen a estas prácticas educativas a partir de caracterizar el discurso pedagógico que circula en el aula.

Palabras clave: discurso pedagógico; sociolingüística crítica; interacción; formación crítica; orden social.

Abstract

In this article, we investigate the modes of production and circulation of meaning in the educative practices developed in classroom contexts at the secondary level, in a school in the Autonomous City of Buenos Aires. From the approach of critical sociolinguistics (Codó et al., 2012; Niño Murcia et al., 2020), that articulates the perspectives of ethnographic sociolinguistics and critical discourse analysis, we analyze the interactions developed in a 3rd year Language and Literature course, focusing especially on the teacher's interventions, with the aim of investigating to what extent her participation opens the space for the production and circulation of meanings that question the established order or, on the contrary, restricts it. In this way, we are interested in determining which pedagogical models underlie these educational practices by characterizing the pedagogical discourse that circulates in the classroom.

Key words: pedagogical discourse; critical sociolinguistics; interaction; critical training; social order.

Resumo

Neste artigo, investigamos os modos de produção e circulação de sentido nas práticas educativas desenvolvidas em contextos de sala de aula no nível secundário, numa escola da Cidade Autónoma de Buenos Aires. A partir da abordagem da sociolingüística crítica (Codó et al., 2012; Niño Murcia et al., 2020), que articula as perspectivas da sociolingüística etnográfica e da análise crítica do discurso, analisamos as interações desenvolvidas numa disciplina de Língua e Literatura do 3° ano, centrando-nos especialmente nas intervenções da professora, com o objetivo de investigar em que medida a sua participação abre espaço para a produção e circulação de significados que questionam a ordem estabelecida ou se, pelo contrário, a restringe. Desta forma, interessa-nos determinar quais os modelos pedagógicos subjacentes a estas práticas educativas, caracterizando o discurso pedagógico que circula na sala de aula.

Palavras-chave: discurso pedagógico; sociolingüística crítica; interação; formação crítica; ordem social.

Introducción

“Debemos preguntarnos cómo los docentes pueden contribuir a la transformación del poder, en el sentido de desafiar y desestabilizar representaciones y relaciones sociales dominantes que han sido históricamente reproducidas en la escuela”
(Zavala, 2019, p. 12)

En este artículo, indagamos en los modos de producción y circulación de sentidos en las prácticas discursivas desarrolladas en contextos áulicos de nivel secundario, en una escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Nos interesa analizar, en particular, si estas prácticas pedagógicas propician la formación crítica de les¹ estudiantes, objetivo estipulado en la normativa de la Ley de Educación Nacional (LEN),² sancionada en la Argentina en el 2006. Para ello, analizamos las interacciones desarrolladas en el aula, poniendo el foco especialmente en las intervenciones de la docente del curso, con el objetivo de indagar en qué medida su participación abre el espacio para que se produzcan y circulen sentidos que cuestionan el orden establecido o si, por el contrario, lo restringe.

Nuestra investigación focaliza en el rol que cumple el lenguaje en la producción y distribución del conocimiento en las prácticas educativas formales. Consideramos el lenguaje como un elemento constitutivo de las prácticas sociales (Fairclough, 2003) y, por lo tanto, como un recurso primordial de las prácticas educativas formales mediante el cual se contribuye ya sea al mantenimiento y reproducción del orden social, cultural y político, o bien a su crítica y transformación (Unamuno, 2016; Zavala, 2019). El análisis de los usos lingüísticos que circulan en el aula constituye, así, una vía privilegiada para entender las complejas relaciones que existen entre las prácticas educativas, la institución escolar y el orden social. En efecto, caracterizar las prácticas discursivas llevadas a cabo en el aula nos permite, por un lado, conocer qué modelos pedagógicos y qué tipos de saberes son configurados como legítimos en las prácticas educativas, así como también los tipos de relaciones que se establecen entre los distintos participantes de la interacción y el objeto de conocimiento; y, por el otro, identificar qué discursos sociales circulan en el contexto áulico, qué actores sociales son traídos a escena y qué posicionamientos adoptan tanto los estudiantes como la docente frente a ellos.

Para ello, adoptamos el enfoque de la sociolingüística crítica (Codó *et al.*, 2012; Niño Murcia *et al.*, 2020), que articula las perspectivas de la sociolingüística etnográfica y el análisis crítico del discurso. Si bien la primera de estas corrientes prioriza el estudio del lenguaje desde una dimensión interaccional y la segunda enfatiza su análisis desde una perspectiva de orden social más general, ambas coinciden en concebir los usos lingüísticos como prácticas sociales históricamente situadas (Blommaert, 2005), por lo que pueden constituir enfoques complementarios.

¹Notas

Tomamos la decisión de utilizar la presente morfología para evitar binarismo de género en la referencia a personas. Sólo se mantiene el masculino en algunos términos que funcionan como nociones técnicas o conceptos establecidos dentro de una teoría más que como términos referenciales: puede ser el caso de "sujeto".

² *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*, Ministerio de Educación, 2009.

En el caso particular de nuestra investigación, su articulación resultó fundamental para llevar a cabo un doble movimiento: por un lado, el trabajo etnográfico nos acercó a los posicionamientos y puntos de vista de los actores sociales que participaron de las interacciones en el aula a partir del registro de sus usos lingüísticos en sus contextos de producción; y, por el otro, a través del análisis crítico del discurso, problematizamos estos puntos de vista con el objeto de dar cuenta de los sentidos que se presentan como supuestos y naturalizados en el contexto áulico, así como también de aquellos otros que irrumpen en la escena para resistir o criticar ese orden establecido.

Este doble movimiento inscribe nuestro trabajo en una línea de investigación que estudia la implementación de políticas públicas en instituciones educativas desde un enfoque situado (Grinberg *et al.*, 2016), que concibe las prácticas educativas formales como un entramado históricamente constituido (Steimberg, 2015).

El discurso pedagógico

El estudio de las prácticas discursivas desarrolladas en instituciones escolares ha sido abordado desde diferentes enfoques en el campo de los estudios del lenguaje en uso (Chouliaraki, 1998; Rampton, 2006; Rogers, 2011). Desde la perspectiva del análisis del discurso, Orlandi (2011) ha caracterizado el discurso pedagógico como un discurso autoritario debido a que considera que impide el intercambio en las posiciones de enunciación entre docentes y estudiantes. Según esta autora, la información transmitida por el docente adopta la forma científica, hecho que legitima su condición como locutor y relega a los alumnos a la posición de interlocutor. Desde este enfoque, el conocimiento se presenta como un conjunto de significados estabilizado, validado previamente en otro lugar por otros actores sociales. En consecuencia, el discurso pedagógico se convierte en un discurso circular, ya que la información que transmite el docente se muestra como un saber legitimado, un “deber saber, un saber útil” (Orlandi, 2011, p. 30),³ por lo que presupone el objeto de estudio sin necesidad de justificarlo.

Por su parte, desde un enfoque interaccional (Cazden, 2001; Tusón y Unamuno, 1999), se ha observado que los formatos de participación comunicativa en el aula presentan un orden canónico caracterizado por tres movimientos: en primer lugar, una iniciación por parte del docente, en el que propone el tema y elicitación de información a los estudiantes; una segunda intervención en la que el estudiante manifiesta su respuesta; y un movimiento final en el que el docente evalúa la respuesta del alumno. Este último movimiento evaluativo puede ser implícito o directo, y tiene la función de controlar la participación tanto verbal como no verbal de los alumnos (Unamuno, 2016). Este formato de participación interaccional está asociado con una teoría pedagógica en la cual el conocimiento es transmitido por el docente a los estudiantes, quienes deben demostrar que han interiorizado las informaciones recibidas de modo que el docente pueda verificar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se produjo satisfactoriamente (Heller, 2007).

A partir del análisis de las interacciones áulicas observadas durante el trabajo de campo y, en particular, de las intervenciones de la docente, en este artículo, nos proponemos indagar en qué medida estas prácticas discursivas, desarrolladas en el marco de la LEN, ponen en cuestionamiento los modelos pedagógicos que han imperado en el terreno educativo y abren el espacio para que se produzcan y circulen sentidos alternativos a los ya legitimados en el orden social. Estos modelos hegemónicos han configurado una relación asimétrica entre docentes y estudiantes, basada en su respectiva experticia o no sobre el objeto de estudio (Patiño Santos,

³ La traducción de la cita es nuestra.

2011), lo que ha limitado las prácticas educativas del nivel secundario a la mera reproducción de conocimientos ya validados (Giroux, 2015).

Producción de datos y metodología de análisis

Los datos que analizamos en este artículo fueron producidos desde un enfoque etnográfico: entre junio y noviembre de 2022, hice⁴ trabajo de campo en una escuela de nivel secundario de gestión pública del barrio de Constitución de la CABA, a la que asistí regularmente una vez por semana los viernes para observar las clases de Lengua y Literatura del curso 3° I _excepto los días feriados, durante el receso invernal o cuando coincidía con alguna actividad extracurricular_. Durante este período, desarrollé técnicas de observación participante en las que mi grado de intervención en las prácticas educativas fue aumentando paulatinamente a medida que se prolongaba mi asistencia a las clases.⁵ En total, fueron 17 las clases que observé, cada una de las cuales comprendía un bloque de dos horas cátedra, esto es, tenían una duración de una hora y veinte minutos de reloj. En las primeras seis clases, el registro fue exclusivamente escrito en mi cuaderno de campo; a partir de la séptima, complementé estas notas con el registro oral mediante el uso de un grabador.

El acceso al aula estuvo facilitado, en primer lugar, por la propia docente _a quien llamaremos “Julieta”_⁶ y, en segundo lugar, por la directora de la escuela, quien se mostró muy interesada en la investigación y me orientó en los trámites que debía realizar para poder observar las clases. El curso estaba integrado por 31 alumnos, que, en un primer momento, se mostraron, en su mayoría, indiferentes a mi presencia en el aula; sólo dos alumnas preguntaron por qué y para qué estaba ahí, a lo que respondí haciendo referencia a las preguntas y objetivos de investigación que había formulado en la elaboración del proyecto. Sin embargo, a medida que avanzaba el trabajo de campo, fui precisando, reformulando o, incluso, dejando de lado estas preguntas, como suele ocurrir en la mayoría de los procesos etnográficos (Romero Massobrio *et al.*, 2023).

En efecto, este artículo tiene como uno de sus objetivos dar cuenta de ciertos aspectos de este proceso etnográfico, dado que las reflexiones, inquietudes y problemáticas que abordamos surgieron a raíz de un sesgo metodológico ocurrido durante la etapa de trabajo de campo: la primera vez que intenté registrar con un grabador las prácticas discursivas orales desarrolladas por la docente y sus estudiantes durante la clase coloqué el dispositivo en el escritorio de Julieta, por lo que, si bien captó nítidamente su voz, dejó a la mayoría de los participantes de la interacción en el ruido, murmullo o absoluto silencio. Este sesgo lo advertí recién cuando escuché la grabación unas horas más tarde. Sin embargo, con el correr del audio, noté que, en varios fragmentos, si bien la voz de los estudiantes resultaba ininteligible, era posible inferir los tópicos y posturas que habían abordado a partir de las intervenciones de la docente.

La clase siguiente que observé, atento al “error” metodológico cometido, solicité permiso a un alumno ubicado en el medio del aula para colocar el grabador en su pupitre. Esta decisión me permitió grabar de forma nítida una mayor diversidad de intervenciones, hecho que confirmé

⁴ Al referirme al trabajo de campo realizado, decidí modificar la redacción a la primera persona del singular para evitar confusiones respecto a los actores involucrados en esta etapa de la investigación.

⁵ De hecho, a mediados de octubre —transcurridos alrededor de cuatro meses desde nuestra primera observación—, desarrollamos de manera colaborativa junto con la docente un ejercicio sobre argumentación, que consistió en analizar notas periodísticas de diferentes diarios que trataban un mismo tema e identificar las posturas manifestadas por cada medio.

⁶ Hemos modificado los nombres de todos los participantes involucrados con el objeto de preservar su anonimato.

horas más tarde al escuchar la grabación. En efecto, había logrado registrar los turnos de habla tanto de la docente como de la mayoría de los estudiantes. Sin embargo, aquel sesgo metodológico inicial me llevó a prestar atención nuevamente a si la docente recuperaba en sus propias intervenciones los tópicos y posturas manifestadas por los estudiantes en sus turnos de habla, hecho que efectivamente sucedía en la mayoría de los pasajes.

De esta manera, decidimos analizar los eventos comunicativos desarrollados en el contexto áulico con el objetivo de indagar, por un lado, en la configuración de los roles comunicativos y los modos de producción y circulación de los sentidos y, por el otro, en los tipos de relaciones que se establecen entre la docente, los estudiantes y el objeto discursivo. Para ello, analizamos las estrategias lingüísticas empleadas para la asignación y toma de turnos de habla; los modos en que se imponen y negocian los tópicos de conversación; y los mecanismos discursivos a partir de los cuales se presentan y recuperan las diferentes posturas que circulan en estos eventos.

Dado el gran volumen de habla registrado durante el trabajo de campo, en este artículo, nos detuvimos en el análisis de tres eventos comunicativos desarrollados durante una de las secuencias didácticas definidas por la docente, caracterizada temáticamente por la presentación del formalismo ruso, el tipo textual argumentativo y la lectura del cuento “Las cosas que perdimos en el fuego”, de Mariana Enríquez.⁷ El desarrollo de esta secuencia didáctica abarcó cinco clases, las cuales tuvieron lugar durante la segunda quincena de septiembre y la primera semana de octubre de 2022. El interés por estas tres escenas está basado en que, en ellas, se abordan tanto temas disciplinares del área de Lengua y Literatura como también otros que trascienden los límites de la materia, por lo que consideramos relevante analizar de qué manera el objeto discursivo condiciona los formatos de participación de los diferentes actores, así como también los modos de producción y circulación de sentidos en el aula.

Una vez seleccionados los eventos comunicativos, proseguimos a su transcripción y retomamos la clásica pregunta “¿por qué eso ahora?”, que apunta a reconocer la lógica de la organización interaccional (Bonnin *et al.*, 2023). Como adelantamos en la introducción, la perspectiva de la sociolingüística crítica nos permite analizar los datos producidos en el trabajo de campo desde un enfoque etnográfico-interaccional y crítico discursivo. Por ello, comenzamos interrogándonos por los tópicos que son abordados en estos eventos comunicativos, quién impone o cómo se negocia este piso de conversación y cuáles son las estrategias empleadas para la gestión de la distribución de los turnos de habla _como las preguntas, los silencios o las superposiciones_ y los tipos de actividades que se realizan en cada uno de ellos (Unamuno, 2016).

Por su parte, las herramientas del análisis crítico del discurso nos permitieron atender a las dimensiones intertextual e interdiscursiva (Fairclough, 2003; Martín Rojo, 1997) de los enunciados producidos en las interacciones, con el objetivo de indagar en las posturas que presentan los participantes frente a los temas que se abordan en clase y los posicionamientos que adoptan frente a los diferentes puntos de vista que circulan. De esta manera, analizamos en qué medida estos enunciados abren el espacio dialógico para que se manifieste una diversidad de voces y sentidos frente a un determinado tópico, reconociendo, así, la heteroglosia que caracteriza a todo uso del lenguaje (Bajtín, 1982); o si, por el contrario, las intervenciones clausuran ese espacio al restringir las posibilidades a un campo limitado y prestablecido de efectos de sentido, o bien, al adoptar un estilo monoglosico, que presenta la proposición comunicada como la única alternativa posible (Martín y White, 2005).

⁷ El cuento se encuentra en el libro homónimo, publicado por editorial Anagrama en el año 2016.

Análisis

Durante el período que duró el trabajo de campo, pudimos notar que, en las interacciones generales que se desarrollaron en el aula entre la docente y los alumnos, la mayoría de las veces intervinieron los mismos cuatro o cinco estudiantes, como se verá en las escenas que presentaremos en los siguientes apartados. El resto de los alumnos tuvo participaciones sumamente efímeras y esporádicas, o bien permaneció en silencio, ya sea prestando atención a los intercambios entre los compañeros y Julieta, ya sea atendiendo a otras prácticas, generalmente vinculadas con el uso del teléfono celular. Esta participación reducida de los estudiantes genera que se desarrollen interacciones que se asemejan a charlas individualizadas entre la docente y los estudiantes, caracterizadas por turnos extensos, que no suelen responder a la secuencia canónica de pregunta-respuesta-evaluación (Chouliaraki, 1998).

Respecto a los tópicos abordados específicamente en las clases que son objeto de análisis de este artículo, podemos clasificarlos a grandes rasgos como “disciplinares” o “transdisciplinares”, si bien estas categorías son difusas. En la primera de ellas, incluimos temas como el análisis del cuento “Las cosas que perdimos en el fuego” de Mariana Enríquez, el formalismo ruso, conceptos teóricos como *ostratenenie* o *género discursivo* y recursos argumentativos. Por su parte, entre los tópicos transdisciplinares, encontramos modalidades de protesta, femicidios, roles y relaciones de género, prácticas culturales y adoctrinamiento escolar. Esta distinción entre los tipos de tópicos que se abordan en las interacciones áulicas resulta un factor sumamente condicionante de las formas de participación de los actores y de los modos de producción y circulación de sentidos, como mostraremos a continuación.

Escena 1: formalismo ruso

El primer evento comunicativo que presentamos⁸ tiene a Julieta (docente), Pablo y Adrián (alumnos) como participantes principales, ya que ocupan el rol de hablantes. El tema de conversación es el formalismo ruso, específicamente el concepto de *ostratenenie*:

1. Julieta: este grupo de estudiosos, de teóricos de la literatura, se planteó el mismo problema, bueno, “¿Cómo definimos a la literatura? ¿Cómo diferenciamos a la literatura de los otros textos, de las otras producciones que no son literatura?”. Y llegaron a un concepto interesante, que en ruso es *ostratenenie*. ¿Se acuerdan de eso? Que lo vimos [murmullos y gestos generales de asentimiento]. Llegaron a la idea de *ostratenenie*, en ruso. En español, se puede traducir más o menos como *extrañamiento*. Ellos sostenían

⁸ A continuación, las convenciones de transcripción correspondientes a los diálogos presentes en este texto:

- [indica el comienzo de un solapamiento
-] indica el final de un solapamiento
- (.) silencio o pausa muy breve
- subrayado indica énfasis
- ::: indica una prolongación del sonido precedente
- - indica una interrupción abrupta
- ? entonación ascendente, no necesariamente una pregunta
- ! tono animado o enfático
- , la entonación sugiere continuación
- . entonación descendente final
- mayúsculas indican un volumen sensiblemente más alto
- [] comentarios sobre conducta no lingüística

- que la literatura, a diferencia de otro tipo de discursos, de otro tipo de textos, tiene que producir algún efecto de extrañamiento, tiene que descolocar, tiene que sorprender [
2. Pablo:] no puede ser nada normal
 3. Julieta: no puede ser nada normal, dicho de otra forma, ¿no? Más en criollo. No sé qué les parece a ustedes.
 4. Adrián: algo tiene que haber que sorprenda.
 5. Julieta: algo tiene que haber que sorprenda, que llame la atención (.) Que sea DIFERENTE de lo que leemos en el diario. (J. Goldin, Pablo González y Adrián Merlo, comunicación personal, 9 de septiembre de 2022).

El tópico que se aborda en esta escena es estrictamente disciplinar y los formatos de participación responden al orden canónico de las prácticas pedagógicas: la docente presenta un tema y lo desarrolla —hecho que se manifiesta en su extenso turno de habla—, mientras que los estudiantes reproducen un conocimiento ya validado, como ocurre en la segunda línea, cuando Pablo se autoselecciona para tomar el turno de habla. El uso del nosotros inclusivo (“vimos”) por parte de la docente, en su primera intervención, instauro el marco que asume como compartido con sus alumnos. Por su parte, la repetición de las palabras de Pablo, en la línea 3, y de Adrián, en la línea 5, funciona como una evaluación aprobatoria de lo dicho por los alumnos.

Si bien Julieta abre el espacio dialógico al traer a escena la voz de los formalistas rusos mediante el discurso indirecto y el verbo introductorio “sostenían”, que presenta su postura sin atribuirle un valor de corrección (Dvoskin, 2020), las intervenciones de los estudiantes contraen ese espacio al limitarse a reproducir un conocimiento ya legitimado, por lo que los sentidos que circulan sobre el tema son previsibles. De hecho, ni siquiera la pregunta encubierta de la docente en la línea 3, que apela a los pareceres de los estudiantes, recibe como respuesta sus opiniones sobre el tema, sino que vuelven a introducir un contenido ya conocido.

Escena 2: modalidades de protesta

Distinto es el caso en el segundo evento comunicativo, en el que aparecen dos temas, uno disciplinar y otro transdisciplinar, hecho que altera los formatos de participación. Aquí, intervienen Julieta (docente), Sofía y Adrián (estudiantes) en el rol de hablantes. El tema que abordaban inicialmente era el cuento “Las cosas que perdimos en el fuego”:

1. Julieta: esta organización consistía en un grupo de mujeres que se ponen de acuerdo(.), se organizan para quemarse(.), para quemarse vivas, pero de manera programada, de manera controlada. O sea, se queman, pero salían antes [
2. Sofía:] antes de morir.
3. Julieta: antes de morir. Tenían una lógica programada para salir de la hoguera. Habíamos visto que era una forma de protesta muy particular [
4. Adrián:] zarpadamente ridícula.
5. Julieta: ¿CÓMO?
6. Adrián: zarpadamente ridícula.
7. Julieta: zarpadamente ridícula(.). ¿Por qué “ridícula”?
8. Adrián: ¿CÓMO te vas a quemar como forma de protesta?
9. Sofía: me parece perfecto a mí.
10. Judith: a vos [dirigiéndose a Zoe] te parece perfecto. (J. Goldin, Sofía Alameda y Adrián Merlo, comunicación personal, 23 de septiembre de 2022).

En esta escena, podemos ver que, en las primeras tres líneas, se desarrolla un tema estrictamente disciplinar, como es el repaso de la trama del cuento. Este pasaje está caracterizado por un discurso netamente monoglósico (Martin y White, 2005), en el que la docente reproduce un contenido preestablecido. De hecho, en la segunda línea, el solapamiento del turno de Sofía con el de Julieta no establece una disputa, sino que, por el contrario, completa ese contenido, por lo que colabora con la docente (Tannen, 1984). Julieta ratifica de modo aprobatorio lo dicho por la estudiante al repetir sus mismas palabras (“antes de morirse”). Al igual que en la escena anterior, el uso del nosotros inclusivo en la línea 3 (“habíamos visto”) delimita ese conocimiento compartido entre docente y estudiantes.

Sin embargo, a partir de la línea 4, la interacción adquiere otras características. Adrián se autoselecciona para tomar el turno de habla, pero, en este caso, su solapamiento interrumpe a la docente: no recupera un contenido preestablecido en el cuento, sino que manifiesta su propia opinión sobre la modalidad de protesta que llevan a cabo los personajes con una expresión sumamente informal (“zarpadamente ridícula”), por lo que cambia el tema y el registro de la conversación. Esta intervención sorprende a Julieta, quien necesita que Adrián vuelva a formular lo que había dicho. El alumno repite exactamente las mismas palabras, que, a su vez, son repetidas literalmente por Julieta en el movimiento siguiente. Aquí, la recuperación de las mismas palabras del alumno por parte de la docente no constituye una forma de aprobación: el tono pausado y el volumen alto en el que reproduce sus dichos sugieren que Julieta está procesando la postura manifestada, a la que vez que la comparte con el resto del curso. La pregunta posterior de la docente invita a Adrián a explayarse en su posición sobre el tema, intervención que habilita la apertura del espacio dialógico, acto que recibe como respuesta del alumno una pregunta retórica, recurso que confirma el carácter ridículo que le había atribuido a esta modalidad de protesta en su primera intervención.

Por su parte, la intervención de Sofía, en la línea 9, sostiene la posición contraria a la manifestada por Adrián, por lo que instaura la polémica y deja instalado el tema como eje de conversación. Esta controversia es confirmada por la docente al reproducir las palabras de la alumna y, de esa manera, abre la discusión en el aula sobre la modalidad de protesta, debate que se mantuvo en la interacción durante varios minutos de la clase.

Escena 3: relaciones de género

El tercer evento comunicativo es el más extenso porque presenta a dos alumnos, Adrián y Valeria, argumentar sus posturas sobre si ha habido cambios en materia de género en la sociedad argentina, específicamente en las relaciones de pareja heterosexuales y la violencia de género. Clasificamos el tema como transdisciplinar, si bien surgió a partir de la problemática de los femicidios, que formaba parte de la trama del cuento de Mariana Enríquez que estaban analizando en clase. La docente propuso pensar qué prácticas estaban naturalizadas en las parejas en otras épocas y si esas prácticas seguían vigentes, lo que dio lugar a las intervenciones de Adrián y Valeria:

1. Julieta: estaba naturalizada cierta violencia en la pareja, ¿no? Estaba visto como algo normal: “bueno, se la buscó, fue infiel”, ¿no? Venían como las justificaciones.
2. Adrián: cualquier cosa que vos hagas, que me parecía mal, te pegaba porque para mí estaba haciendo mal(.). PUNTO. No me podías ni hablar si yo no te daba permiso porque

- te daba un cachetazo. Igual, por generación fue creciendo(.). En la generación de mi abuelo, yo te tenía que dar permiso a vos para que vos me hables.
3. Julieta: ¿tu abuelo le tenía que dar permiso a tu abuela?
 4. Adrián: no, no, no, es un decir de lo que sucedía en esa generación. Porque vos venías y tenías que esperar que yo te mire para decirte “¿QUÉ QUERÉS?”. Yo te tenía que dar permiso para que vos me hables. Después en la generación que viene, se cagaban a palos todos, pero podían hablar, podían responder un poco más. Después pasó y llegó lo que pasa ahora, que se pueden vestir, todo. Por eso digo(.) que la generación va a ir perdiendo eso.
 5. Julieta: o sea, vos ves que hay una especie de cambio, pero que es lento y que es gradual.
 6. Adrián: CLA::ro.
 7. Julieta: que va de generación en generación.
 8. Adrián: claro.
 9. Julieta: había cosas permitidas, naturalizadas en la generación de tus abuelos, que después ya estaban más moderadas en la de tus viejos.⁹
 10. Adrián: claro, en la generación de mi viejo, era muy jodido el trato a la mujer, pero antes, la generación pasada de esa, era mucho peor. Esa, la de antes, que es una cagada, era mucho más accesible para la mujer que la anterior. Y esta generación es mucho más accesible que la anterior y la que viene va a pasar lo mismo.
 11. Julieta: entonces vos confiás que va a llegar un momento [
 12. Adrián:] porque ya se va creando conciencia a través de la generación. Yo a un chico no le voy a decir “PEGÁLE a una mujer”. Ya los que saben esas cosas, les van a enseñar a sus hijos. Y ya el día de mañana, ya sea la siguiente generación, esa generación ya va a tener la normalidad de que no se la trata así a una mujer. Y esas cosas se van a ir aprendiendo en el tiempo.
 13. Julieta: vos confiás en el curso de la historia.
 14. Adrián: porque se hace conciencia que está mal.
 15. Julieta: vos confiás en eso, que hay que hacer un cambio en la cultura. Desde chiquitos, hay que incorporar una cultura diferente desde chiquitos y esa es la única forma de ir cambiando las cosas.
 16. Adrián: claro. Si yo a mi hijo le enseño a hacer una cosa de tal manera, él a su hijo le va a enseñar de la misma y de la misma y de la misma. Si en una generación se sabe que esto está mal, su hijo ese error se lo va a plantear su hijo hasta que se va mejorando esa idea. Así va creciendo. Si no, todos, sino hubiera cambiado haciéndose conciencia, estaríamos todo::s mal.
 17. Julieta: ¿ustedes sienten que son diferentes como varones que sus padres, por ejemplo?
 18. Adrián: Sí.
 19. Julieta: ¿sí? ¿En qué? Es una buena pregunta.
 20. Adrián: va dependiendo el tema de la enseñanza. Yo veo que, por ejemplo, cuando las cosas están ma::l por ejemplo, hay cosas y cosas, por ejemplo, a mi viejo, vos(.). Supongamos, esto estaba acá, yo lo agarré, lo usé y te lo puse acá, ponele, me dice “si esto estaba acá, va acá”. Para mí, pero te lo estoy dejando acá nomás. Es una boludez, para mí. En esos pequeños detalles es donde va cambiando. Mi viejo, ponele, está cargando el celu y tiene 98 de batería, que esta me la hizo, es una anécdota.

⁹ “Viejos” es una expresión coloquial del español de Buenos Aires utilizada para referirse a los padres.

21. Julieta: A VER.
22. Adrián: tenía 98 de batería. Yo tenía dos de batería. Yo lo desconecté y conecté el mío. Me dice “¿QUÉ HACÉS?”. “Puse a cargar el mío”. “Pero está cargando el mío”. “Vos tenés 98”. “Cuando llega a 100, lo sacás”. “Tengo dos, se me va a apagar el celu”. “Tiene que llegar a 100, si no, no”. Esas boludeces, yo las voy cambiando, ¿se entiende? En eso va creciendo en ese sentido, va cambiando poco a poco, con pequeños detalles, pero a la larga va creciendo para cuando seas más grande. Por eso.
23. Julieta: pequeños detalles que tienen que ver con una imposición, con normas que se perciben como autoritarias.
24. Adrián: claro, son pequeñas cosas que a la larga van creciendo y se nota.
25. Julieta: bien, bien. Pero por acá las chicas decían que NO.
26. Carolina: NO [se ríe].
27. Sofía: ¿qué cosa?
28. Julieta: Adrián lo que dice es que cree que sí están cambiando las cosas, pero que es lento y que cada generación hace pequeños cambios con respecto a la anterior. Con respecto a esto, ¿no?, de cómo ser hombres, de cómo ser mujeres; qué cosas están permitidas, qué cosas no; la relación de los padres con los hijos. Y:: Sofía, ¿vos decías que no?
29. Sofía: yo no. VALE.
30. Julieta: VALE.
31. Pablo: Vale, hacete cargo.
32. Valeria: yo digo que no, porque pienso que si el pibe nació en una familia que es muy conservadora, por así decir, y que tiene muchos pensamientos de antes y el padre o la madre le van a meter en la cabeza que está bien que si la mujer habla, le tiene que pegar(.). Si la mujer hace esto que no está bien, le tiene que pegar. O lo mismo a las mujeres. Así que yo creo que no va a cambiar mucho por la generación.
33. Julieta: ¿NO?
34. Valeria: todo depende de la familia que tengas, por así decir. Si la familia no es ta::n conservadora y te mete en la cabeza que no está bien que te golpeen porque hagas esto. O también, no solamente la familia, lo que ven en la tele:: que como lo ven en la tele, lo ve que lo hacen otras personas, piensa que está bien. Hay gente que tiene ese pensamiento, de que porque alguien más lo hizo, está bien, está perfecto hacerlo. Así que yo creo que no, no va a cambiar mucho por la generación. Puede estar el FEMINISMO::, sigue estando el machismo a pesar de que haya feministas y todo eso, pero no creo que cambie mucho por la generación [aplausos del resto de les compañeres].
35. Julieta: bien, sí, bueno, la idea de generar cambios desde la cultura es que haya una instancia que pueda intervenir en las familias, que no sea solamente lo que el padre dice, lo que la madre dice. Si ustedes, por ejemplo, vienen a la escuela y estudian otra cosa o aprenden otra cosa(.). O en los espacios de amigo::s, en los espacios de socialización empiezan a aprender otra cosa, empiezan a ver que algunas cosas no están bien o que no son bien vistas o que tienen una sanción social(.). Bueno, quizás entonces eso termina generando un cambio incluso hacia dentro de familias que no son las más abiertas, digamos, o que no son las [
36. Adrián:] es que entonces, siguiendo esa teoría, entonces no cambiaríamos nunca, tendríamos que estar matando a la mujer todavía.
37. Julieta: ¿tendríamos que esta::r?
38. Adrián: todavía matando a la mujer.

39. Julieta: ¿cómo?
40. Adrián: siguiendo esa teoría, tendríamos que todavía seguir matando a la mujer(.) Porque si esos pequeños cambios no son relevantes, nosotros tendríamos que estar matando a la mujer(.). Porque en ese tiempo casi todo el mundo haría eso(.). Entonces, ¿cómo pudo haber un cambio, según esa lógica? ¿Cómo pudo cambiar hasta ahora? Si no puede cambiar.:r. (J. Goldin, Sofía Alameda, Adrián Merlo, Carolina Distéfano y Valeria Andrada, comunicación personal, 30 de septiembre de 2022).

Podemos estructurar el evento en cuatro partes: un movimiento inicial (línea 1), a cargo de la docente, que presenta el tema de la violencia en la pareja y abre el espacio para que intervengan los estudiantes; un segundo movimiento (líneas 2-24), en el que Adrián toma la palabra y desarrolla su postura sobre los cambios en las relaciones de género en las parejas; un tercer fragmento (líneas 32-34), en el que Valeria manifiesta su postura sobre el tema luego de que la docente y los compañeros le dieran la palabra; y un último movimiento (líneas 36-40), en el que Adrián cuestiona la lógica que subyace a la postura de Valeria y el punto de vista que plantea.

En su extenso turno de habla —intercalado con algunas breves intervenciones de la docente que lo ratifican—, Adrián sostiene que ha habido cambios en los modos de relacionarse en las parejas entre las últimas generaciones, por lo que habría un cambio en proceso que gradualmente se iría acentuando. Su argumentación emplea diferentes estrategias lingüísticas. En primer lugar, notamos el uso de formas personales que adquieren un valor figurado: tanto la primera como la segunda persona, en la línea 2, no remiten a los interlocutores de la interacción, sino que adquieren un sentido generalizado, hecho que le permite al hablante establecer aseveraciones que trascienden a sujetos particulares y, de esa manera, tienen un mayor alcance a nivel social (Lavandera, 1984). Por otro lado, también encontramos en esta argumentación la referencia a experiencias personales para respaldar su postura. Este recurso, que aparece en la línea 22, si bien constituye un recurso argumentativo frecuentemente empleado en la conversación cotidiana (De Fina y Georgakopoulou, 2012) y una fuente de conocimiento legítima en la mayoría de las esferas sociales (Chafe y Nichols, 1986), en el ámbito escolar, suele ser un procedimiento descalificado en detrimento de la bibliografía especializada (Giroux, 2015).

Resultan sumamente elocuentes las intervenciones de Julieta en esta escena, quien actúa no tanto como transmisora o facilitadora de informaciones, sino más bien como quien, por un lado, habilita y fomenta que los estudiantes expongan sus posturas y, por el otro, modera sus intervenciones. Esto se observa en sus participaciones en esta parte del evento comunicativo (líneas 5, 7, 9, 11, 13 y 15), en las que retoma la postura de Adrián. Vemos, en este fragmento de la interacción, que se invierte el orden canónico de participación, ya que es el estudiante quien evalúa las intervenciones de la docente en las líneas 6, 8 y 10. El adjetivo “claro” ratifica que lo pronunciado por Julieta es efectivamente lo que plantea Adrián, por lo que las intervenciones de la docente no tienen como objeto evaluar la postura del alumno en términos de correcto o incorrecto, sino reproducirla para garantizar que la ha comprendido y, paralelamente, constituirla como objeto discursivo en la práctica pedagógica. De esa manera, habilita su crítica y discusión en el aula por parte de los compañeros.

En efecto, la docente había advertido durante la intervención de Adrián que varias alumnas estaban en desacuerdo con su postura, por lo que, al darles la palabra, busca intencionalmente abrir el debate. Así, de la línea 25 a la 31, observamos esos movimientos que terminan con la asignación del turno a Valeria, quien toma la palabra y propone que los cambios señalados por Adrián en materia de género no se han producido a nivel general en la sociedad argentina, sino

que los modos de relacionarse dependen fundamentalmente de la crianza que cada familia les da a sus hijos. La primera frase de la línea 32 marca el rechazo explícito a la postura del compañero (“yo digo que no”). A su vez, en la línea 34, observamos que aparece nuevamente el uso generalizado de la segunda persona del singular, ya que no remite a Julieta, su interlocutora, sino que adquiere un valor indefinido que le atribuye mayor alcance a su aseveración: “todo depende de la familia que tengas, por así decir. Si la familia no es tan conservadora y te mete en la cabeza que no está bien que te golpeen porque hagas esto”.

El turno de Valeria termina tal como empezó, ya que reitera su rechazo a la postura de Adrián mediante una afirmación mitigada por el verbo modal “creo”, que presenta su posicionamiento como un sentido posible, pero no el único (Martin y White, 2005), por lo que el debate permanece abierto. De hecho, Adrián vuelve a tomar el turno de habla en la línea 36 para refutar la postura de Valeria por considerarla estática o esencialista. El uso del nosotros “exclusivo” para referirse a los varones le permite ilustrar la falacia universalista en la que incurre, según el alumno, la argumentación de Valeria. La pregunta que cierra el turno de habla de Adrián (“¿cómo pudo haber un cambio, según esa lógica?") rechaza la postura de Valeria, pero deja abierta la polémica sobre si efectivamente se han producido cambios en las relaciones de pareja heterosexuales.

Discusión

El análisis de los eventos comunicativos seleccionados de las clases observadas nos permitió identificar una serie de estrategias lingüísticas que fueron recurrentes en las interacciones áulicas, tanto para la imposición y negociación de los temas de conversación como también para la producción y circulación de sentidos. La categorización de los temas en disciplinares y transdisciplinares resultó sumamente elocuente para establecer cómo el objeto discursivo condiciona los formatos de participación de los diferentes actores involucrados en las prácticas educativas en el aula y los tipos de relaciones que establecen entre sí y con los tópicos que abordan.

Por un lado, el tratamiento de tópicos estrictamente disciplinares suele reproducir los formatos canónicos de participación en el aula de pregunta-respuesta-evaluación, por lo que clausura el espacio para que circulen sentidos alternativos a los ya validados. Ante estos temas, predominan los enunciados monoglósicos, que presentan un único sentido posible. A su vez, vimos que, en estos fragmentos, el uso del nosotros “inclusivo” por parte de la docente incorpora los contenidos que se consideran compartidos con los estudiantes y establece, así, el marco común para desarrollar el tema.

En cambio, cuando el tópico abordado tiene un carácter transdisciplinar, presenta diferentes formatos de participación. Estos temas aparecen tanto por iniciativa de la docente —como ocurría en la tercera escena analizada— como de los alumnos —como sucedía en la segunda escena—. En la tercera escena, a raíz del cuento que estaban analizando, fue Julieta quien propuso abordar el tema de la violencia de género a través de preguntas abiertas que interpelaban a los estudiantes por sus opiniones o sensaciones al respecto. Por su parte, cuando estos temas fueron traídos a escena por los estudiantes, solían ser los propios alumnos quienes se autoseleccionaban para hablar, interrumpiendo a la docente y cambiando el tema de conversación que se estaba desarrollando.

Tanto en uno como en otro caso, estas intervenciones constituyen turnos extensos de los alumnos en los que manifiestan su postura, por lo que ponen en circulación sentidos que no son conocidos ni están prefigurados. La contraposición de puntos de vista entre los estudiantes

instaura la polémica y abre el espacio para la discusión, hecho que da lugar a la aparición de recursos y estrategias lingüísticas que no suelen emplearse en las prácticas educativas formales, como la referencia a experiencias personales como fuente de conocimiento legítimo.

Si bien el discurso pedagógico se ha caracterizado por silenciar este tipo de controversias y privilegiar, en su lugar, la transmisión de saberes ya validados y legitimados, exentos de cuestionamiento (Dvoskin, 2023; Tosi, 2018), en las clases observadas, pudimos notar que la docente abre el espacio en el aula para que circulen temas que se alejan del contenido estrictamente curricular y para que los estudiantes se pronuncien sobre ellos, hecho que trae aparejada una diversidad de posturas que, en muchos casos, resultan incompatibles entre sí. Ello exige a los hablantes argumentar sus opiniones, a la vez que prestar atención a las posturas manifestadas por sus compañeros de modo de poder criticarlas, como ocurría en la última de las escenas analizadas.

La habilitación de la polémica en el aula contribuye a que los estudiantes asuman una postura crítica frente a los contenidos que abordan, ya que no se limitan a interiorizar pasivamente saberes ya validados, sino que cuestionan aquello que se toma como supuesto y plantean sus propios posicionamientos sobre los temas. Sin embargo, vimos que este ejercicio crítico se limita a los tópicos presentes en la agenda pública que trascienden el currículum oficial de la materia, por lo que la producción y distribución del conocimiento disciplinar permanecen restringidos a los especialistas.

Conclusiones

El análisis de los usos lingüísticos que se desarrollan en el aula constituye una entrada privilegiada para dar cuenta de los cambios educativos en proceso, así como también de aquellos aspectos que permanecen inmutables en las prácticas pedagógicas. Ello exige adoptar un enfoque situado sobre el lenguaje, que permita indagar en las complejas relaciones que se establecen entre las dimensiones interaccional, institucional y de orden social general. La articulación de las perspectivas de la sociolingüística etnográfica y del análisis crítico del discurso atiende a estas diferentes dimensiones y permite abordar las relaciones que se establecen entre sí.

La Ley de Educación Nacional, sancionada en la Argentina en el año 2006, planteó como uno de sus objetivos la formación crítica de los estudiantes, hecho que obligaría a los alumnos a asumir roles activos en la producción de sentidos en el aula. Este objetivo supone una serie de transformaciones, por un lado, de los modelos pedagógicos que han imperado en la educación formal, que han limitado la participación de los estudiantes a interiorizar los saberes ya validados que les transmite el docente; y, por el otro, del discurso pedagógico, que ha excluido las controversias inherentes a los procesos de construcción de conocimiento y, en su lugar, ha privilegiado un discurso supuestamente objetivo y ahistórico.

La formación crítica de los estudiantes debe historizar los contenidos que circulan en el aula, establecer sus conexiones tanto con el contexto en el que fueron producidos como con la coyuntura social, cultural y política en la que son enseñados; abrir el espacio para que aparezca la diversidad de posicionamientos que existen sobre los temas que se abordan; y habilitar a los estudiantes a cuestionar los sentidos ya legitimados y manifestar sus propias posturas. Ello podría traer aparejadas la polémica y la discusión que, como vimos en las clases observadas, constituyen un recurso provechoso para desnaturalizar las relaciones estáticas que ha promovido el discurso pedagógico entre estudiantes, docente y objeto discursivo.

Por otro lado, este tipo de interacciones propician un modelo pedagógico dialógico (Freire, 1969), caracterizado por turnos de habla extensos y elaborados por parte de los

estudiantes y que incorporan sus puntos de vista como marco de referencia para abordar los tópicos de conversación. Entendemos que resulta fundamental tomar en consideración las perspectivas de los alumnos para desarrollar prácticas pedagógicas críticas e inclusivas, ambos objetivos estipulados en la LEN.

Queda pendiente para futuras investigaciones establecer triangulaciones entre estos datos producidos en las interacciones áulicas con otros materiales discursivos propios de las prácticas pedagógicas, como los libros de textos o las producciones escritas de los estudiantes. También sería interesante complementar el corpus con entrevistas a docentes y alumnos, de modo de recuperar sus perspectivas y categorías en nuestros análisis y, así, poder desarrollar una investigación colaborativa que contribuya a hacer posibles los objetivos de inclusión social y formación crítica de los estudiantes, características indispensables para una sociedad justa e igualitaria.



Mundo diverso, técnica mixta acrílico y collage sobre papel. **Ana Maria Martin**

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1982) [2005 edición original]. *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse. A Critical Introduction*. Cambridge University Press.
- Bonnin, J., Otero, J. y Vilar, M. (2023), Estudiar la interacción: primeros pasos en la construcción y el análisis de los datos. En M. Baretta y C. Tallatta (Eds.), *Lenguaje en uso: De la teoría a la práctica*. UNSAM EDITA.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Heineman.
- Chafe, W. y Nichols, J. (1986). *Evidentiality: the linguistic coding of epistemology*. Ablex Publishing Corporation.
- Chouliaraki, L. (1998). Regulation in 'progressivist' pedagogic discourse: Individualized teacher--pupil talk. *Discourse and Society*, 9, 5-32.
- Codó, E., Patiño Santos, A. y Unamuno, V. (2012). Hacer sociolingüística etnográfica en un mundo cambiante: retos y aportaciones desde la perspectiva hispana. *Spanish in Context*, 9(2), 167-190.
- De Fina, A. y Georgakopoulou, A. (2012). *Analyzing narrative. Discourse and sociolinguistic perspectives*. Cambridge University Press.
- Dvoskin, G. (2020). Discurso relatado e posicionamentos ideológicos: a distribuição social do saber e do poder no discurso midiático. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 15(4), 193-213.
- Dvoskin, G. (2023). La Educación Sexual Integral como movimiento pedagógico: tensiones entre el saber validado y las experiencias directas. *Logos: Revista De Lingüística, Filosofia Y Literatura*, 33(1), 126-149.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. Routledge.
- Freire, P. (2008) [1969 edición original]. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2015). Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas para la imaginación. *Revista de Educación*, 6(8).
- Grinberg, S., Bocchio, M. C. y Villagran, C. (2016). Recepción y Puesta en Acto de la Reforma de la Escuela Secundaria Obligatoria. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24,1-26.
- Heller, M. (2007). Distributed knowledge, distributed power: A sociolinguistics of structuration. *Text & Talk - An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse Communication Studies*, 27(5-6), 633-653.
- Lavandera, B. (1984). *Variación y significado*. Hachette.
- Martín Rojo, L. (1997). El orden social de los discursos. *Revista Discurso*, 21-22, 1-37.
- Martin, J. y White, P. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Niño Murcia, M., de los Heros, S. y Zavala, V. (2019). *Hacia una sociolingüística crítica*. IE.
- Orlandi, E. (2011). *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. Pontes editora.
- Patiño Santos, A. (2011). La construcción discursiva del fracaso escolar: una etnografía sociolingüística crítica en un centro educativo de Madrid. *Spanish in Context*, 8(2), 235-256.

Rampton, B. (2006). *Language in late modernity: interaction in an Urban School*. Cambridge University Press.

Rogers, R. (2011). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Routledge.

Romero Massobrio, C., Tallatta, C. y Unamuno, V. (2023), Enfoques etnográficas: diseños de investigación y métodos de recolección de datos. En M. Baretta y C. Tallatta (Eds.), *Lenguaje en uso: De la teoría a la práctica*. UNSAM EDITA.

Steimberg, C. (2015). Desigualdades sociales, políticas territoriales y emergencia educativa. En J. C. Tedesco (Comp.), *La educación argentina hoy* (pp. 191-234). Siglo XXI.

Tannen, D. (1996) [1984 edición original]. *Género y discurso*. Paidós.

Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar: Los libros de texto en el aula*. Paidós.

Tusón, A. y Unamuno, V. (1999). ¿De qué estamos hablando? El malentendido en el discurso escolar. *Revista Iberoamericana de discurso y sociedad*, 1(1), 19-34.

Unamuno, V. (2016). *Lenguaje y educación*. Universidad Nacional de Quilmes.

Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Ikala, Revista de lenguaje y cultura*, 24(2), 118.