



EL SILENCIO EN LAS DINÁMICAS INTERACCIONALES ESCOLARES. ABORDAJE ETNOGRÁFICO EN UNA ESCUELA DEL CONURBANO BONAERENSE (ARGENTINA)

SILENCE IN SCHOOL INTERACTIONAL DYNAMICS. ETHNOGRAPHIC APPROACH IN A SCHOOL OF THE CONURBANO BONAERENSE (ARGENTINA)

Cecilia Tallatta¹

Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES)
Laboratorio en Investigación de Ciencias Humanas (LICH)
Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET)
ceciliantl@gmail.com

Resumen

Este artículo forma parte de un trabajo sociolingüístico y etnográfico que tuvo lugar en una escuela primaria del conurbano bonaerense (Argentina), la que se caracteriza por llevar adelante un proyecto inclusivo y respetuoso de la multiculturalidad. Por ese motivo, el centro escolar es elegido por las familias migrantes de países latinoamericanos que habitan en la zona. En esta comunidad educativa, el fenómeno del silencio emerge como un “problema” para maestras y directivos, quienes vinculan los usos alternativos a la pertenencia cultural de las alumnas y los alumnos y los entienden como una “limitación” que les impide a estas y estos estudiantes participar en términos de iguales en las clases. De este modo, el objetivo de este estudio es problematizar la noción de silencio escolar mediante la combinación de un enfoque etnográfico con el análisis interaccional de los datos. Esta aproximación permite distinguir la mirada émica del fenómeno, que lo entiende como un ‘silencio indexical’, de los usos alternativos que hacen del silencio los propios participantes en las clases. Al abordar el silencio junto con las dinámicas interaccionales de las que forma parte, identificamos que, en la mayoría de las ocasiones, el silencio de las y los estudiantes se presenta como una ‘práctica de evitación’ de sus trayectorias plurilingües y de sus estilos interaccionales alternativos, los que, a su vez, también resultan atravesados por el género de las y los hablantes.

Palabras clave: silencio indexical, enfoque etnográfico, ámbito educativo, trayectorias plurilingües, práctica de evitación

Abstract

This article is part of a sociolinguistic and ethnographic study that took place in an elementary school in the conurbano bonaerense (Argentina), which is characterized by an inclusive project respectful of multiculturalism. For this reason, the school is chosen by migrant families from Latin American countries living in the area. In this educational community, the phenomenon of silence emerges as a “problem” for teachers and administrators, who link the alternative uses to the cultural belonging of the students and understand them as a “limitation” that prevents these students from participating as equals in the classes. Thus, the aim of this study is to problematize the notion of school silence by combining an ethnographic approach with interactional analysis of the data. This approach allows us to distinguish the emic view of the phenomenon, which understands it as an ‘indexical silence’, from the alternative uses made of silence by the class participants themselves. By approaching silence together with the interactional dynamics of which it is a part, we identify that, in most cases, the silence of the students is presented as an ‘avoidance practice’ of their multilingual trajectories and their alternative interactional styles, which, in turn, are also crossed by the gender of the students.

Keywords: indexical silence, ethnographic approach, education, multilingual trajectories, avoidance practice

Recepción: 30-11-2020

Aceptación: 03-05-2021

INTRODUCCIÓN

Este artículo se propone colaborar en la reflexión acerca del fenómeno del silencio en el ámbito educativo. En especial, se problematizarán los diversos usos del silencio de las y los estudiantes en las aulas de una escuela primaria del conurbano bonaerense (Argentina), a la que designaremos de aquí en más como “la Rivadavia”². Este estudio forma parte de una investigación etnográfica que se inscribió en la perspectiva de la Sociolingüística crítica y que se extendió durante cinco años. Su objetivo principal fue el registro de las maneras en las que se sostiene la ‘norma lingüística escolar’ y las prácticas de inclusión y exclusión que suscita. Para ello, observé y registré las clases de primero y sexto grado en las que participé a partir de un proyecto colaborativo junto con las docentes Josefina e Isabella sobre las lenguas de la escuela. A su vez, la estadía en el campo durante esos años me permitió estar presente tanto en actos escolares como en jornadas institucionales y festivas. Estas diversas actividades me dieron la posibilidad de participar en los diferentes espacios de la escuela -como pueden ser la biblioteca, el comedor, los recreos, los pasillos, el gabinete psicopedagógico- y de acceder a la observación de los múltiples y variados vínculos interaccionales entre docentes y directoras, estudiantes y familias en la comunidad de “la Rivadavia”.

En este contexto, el enfoque etnográfico de la investigación en combinación con un análisis interaccional de los datos, resultaron indispensables para poder registrar el fenómeno del silencio. Esta perspectiva resultó esencial para la investigación porque permitió identificar su papel central en la normatividad lingüística de la comunidad de “la Rivadavia” y, al mismo tiempo, reconocer su importancia en la inclusión o exclusión de las y los alumnos dentro de la comunidad escolar. En este sentido, los diferentes usos del silencio resultan evaluados por los diversos miembros de la comunidad -maestras, directoras, compañeros- a partir de su mayor o menor cercanía con respecto a las expectativas interaccionales constitutivas de la norma lingüística prestigiosa dentro de esta institución educativa.

Esta escuela se caracteriza por estar conformada por 30% de estudiantes con repertorios lingüísticos plurilingües, los que incluyen diversas lenguas sudamericanas: guaraní, aimara, quechua y quichua santiagueño. A su vez, sus alumnas y alumnos son miembros de familias migradas por razones económicas al partido de San Martín, que conforma el primer cinturón del Gran Buenos Aires. Para abordar el fenómeno del silencio en esta comunidad escolar resulta necesario tener en cuenta que en este contexto, y en general en todo el territorio argentino, el plurilingüismo está signado por la desigualdad y el conflicto entre el castellano y las diferentes lenguas nativas, las que se convirtieron en

un estigma que, en muchas ocasiones, promovió un proceso de invisibilización de esas lenguas (Speranza y Pagliaro 2015).

Dado que existen múltiples variables a tener en cuenta en el momento de interpretar la ausencia en la toma del turno de habla, este artículo se propone revisar la noción de silencio escolar. Para ello, junto con la reflexión acerca de la interpretación cultural de los sujetos de prácticas lingüísticas diversas, también resulta interesante poner en discusión la noción misma de competencia lingüística: repensar si las cuestiones paralingüísticas son verdaderamente complementarias, externas a la lengua, o si son una parte constitutiva y, por consiguiente, indispensable para que los sujetos puedan participar en las diversas situaciones de interacción en las que se ven involucrados dentro de esa comunidad de práctica específica que es la institución educativa (Bucholtz y Hall 2016). La concepción del silencio como práctica comunicativa que atraviesa el presente estudio resulta novedosa si se considera que los aspectos interactivos no verbales han quedado fuera de los análisis sobre las políticas del lenguaje.

De este modo, un aspecto central de la perspectiva etnográfica es haber posibilitado un cambio en la concepción del fenómeno de la normatividad lingüística escolar, en general, y del fenómeno del silencio, en particular. En este sentido, para precisar la forma particular en que los usos alternativos del silencio son entendidos en esta comunidad, resultó necesario proponer el concepto de 'silencio indexical'. En el presente estudio se problematizará esta mirada émica del fenómeno a partir de relacionarlo con las dinámicas interaccionales en las que emerge. En este sentido, en la mayoría de las ocasiones, el silencio de las y los estudiantes se presenta como una 'práctica de evitación' de sus trayectorias plurilingües y de sus estilos interaccionales alternativos.

Este artículo está organizado de la siguiente manera: en el primer apartado, se presenta la mirada que predomina en las instituciones educativas acerca del fenómeno del silencio y se especifica el enfoque desde el que se abordará en el presente estudio, el cual se encuentra motivado por la estadía en la comunidad educativa. Luego, en el segundo apartado, se describen las particularidades de la institución escolar y la metodología desde la que se estudia el fenómeno del silencio en esta comunidad. A continuación, en el tercer apartado, se presenta el análisis de una serie de fragmentos en los que las y los estudiantes ponen en práctica usos alternativos del silencio y se los interpreta en relación a las dinámicas interaccionales de las que forman parte. Luego, en las conclusiones, se recuperan de manera esquemática los aportes de este estudio y, para finalizar, se incluyen las referencias bibliográficas y las notas.

1. Problema teórico y de investigación

Desde la década de 1990, el fenómeno del silencio comenzó a tenerse en cuenta dentro del modelo educativo argentino y en el marco de la temática de la diversidad, la que se incorporó como parte de la agenda pública nacional. El interés por este fenómeno se encontraba atravesado por el mandato de la inclusión, sin embargo, el silencio de determinadas alumnas y alumnos se consideraba problemático, de todos modos, y pasaba a interpretarse como índice de la otredad (Diez y Novaro 2011). En este ambiente, el silencio resultaba en diversas maneras de incomunicación de las y los estudiantes y sus familias en la escuela.

En el ámbito escolar argentino con alta población indígena o migrante, las y los docentes suelen asociar el silencio de algunas alumnas y alumnos a estereotipos culturales que colaboran en su valoración negativa como silenciosas/os y retraídas/os. Novaro (2009) reflexiona sobre el fenómeno de la escolarización de las niñas y los niños provenientes de Bolivia en las escuelas de Buenos Aires e identifica que, en muchas ocasiones, las y los docentes comparten representaciones de sus alumnas y alumnos que las y los ubican en posiciones de “desventaja cultural” respecto de sus pares argentinos. De esta manera, un enfoque del silencio en sentido amplio resulta necesario para lograr incorporar en el análisis toda una variedad de formas de conducirse que no responden a las expectativas escolares y que funcionan como una frontera al servicio de marcar la distancia cultural entre los sujetos de la comunidad escolar (Novaro et al. 2008).

En este sentido, el presente artículo se propone problematizar las lecturas ‘culturalistas’ (Martín Rojo et al. 2003) de las prácticas comunicativas y de los usos del silencio que a menudo circulan en las instituciones educativas desde una perspectiva sociolingüística y etnográfica. Para ello, el concepto de ‘indexicalidad’ (Silverstein, 1985) resulta iluminador para abordar este fenómeno en el contexto de la comunidad de “la Rivadavia”, dado que establece que determinadas formas lingüísticas se interpretan en el discurso como “marcadores de la identidad social” de las y los participantes. Simultáneamente, estas formas remiten a categorías culturales e ideológicas que dan lugar a la emergencia de los actores sociales. De este modo, las formas indexicales tienen la capacidad de referir y predicar acerca de las y los hablantes.

A su vez, también se recupera la perspectiva de Bucholtz y Hall (2005) acerca de la indexicalidad, a la que las autoras consideran un principio central en la formación de las identidades. En este sentido, Bucholtz y Hall identifican a las estructuras ideológicas como las responsables de estipular, en gran medida, quiénes pueden o deben producir determinados tipos de lenguaje.

En la comunidad de “la Rivadavia”, las categorizaciones que circulaban entre alumnas, alumnos y docentes únicamente reconocían al castellano como la lengua del espacio

escolar -el inglés y el italiano también eran incluidas, pero como lenguas extranjeras. De este modo, se establecía una división entre las lenguas que eran apropiadas dentro de la escuela y las que, aunque contaban con gran cantidad de alumnas y alumnos hablantes, no eran escuchadas y se las desplazaba al espacio doméstico-familiar, extra-escolar, como el guaraní, el aymara, el quechua y el quichua (Tallatta y Unamuno, 2020).

Estos usos desiguales se sostienen en las comunidades a partir de las diferencias de poder y prestigio social entre las lenguas y sus hablantes (Bourdieu 1985). Según fue posible observar en la escuela, las distinciones entre los repertorios lingüísticos se trasladaban a las y los hablantes y, por lo tanto, colaboraban en los roles habilitados para que ocuparan en la clase. Estos dependían del prestigio que la comunidad escolar les otorgaba a las lenguas, valoración que se trasladaba a las alumnas y los alumnos que las hablaban.

En el ámbito educativo, el análisis del fenómeno del silencio resulta complejo porque múltiples variables influyen en su interpretación, como ser los participantes de la clase o el contexto de la actividad (Maroni 2011). A su vez, también resulta central la variable cortesía/descortesía y la ampliación de los límites de la interacción verbal, principalmente en el estudio de malentendidos en situaciones interculturales (Schrader-Kniffki, 2007). Por este motivo, también se incorpora en el análisis de los usos del silencio otros rasgos como el volumen de la voz y la posición corporal.

El enfoque del silencio en esta investigación lo entiende como un fenómeno interaccional que emerge de la situación concreta. En este sentido, se acerca a la perspectiva de Unamuno (2020), quien prefiere hablar de 'lo silencioso' para resaltar que es un fenómeno que se produce de manera social e interaccional, a diferencia del 'silencio' que alude a una opción situada en el individuo. En este sentido, responde a las relaciones de dominación simbólica en las que la escuela también participa y que restringen la voz de quienes "hablan y actúan otras voces".

Este estudio se propone invertir la mirada que predomina acerca del fenómeno y que lo entiende como índice de una relación lingüística desigual en la que la o el estudiante con un estilo interaccional alternativo solo puede permanecer en silencio. Por el contrario, en este artículo se concibe al silencio como una estrategia activa de las alumnas y los alumnos (Schultz 2010) para pasar desapercibidos en diferentes situaciones concretas en las que su plurilingüismo y sus estilos interaccionales alternativos, junto a la variable de género que los atraviesa, son señalados por sus compañeras y compañeros.

2. Población y método

Este trabajo forma parte de una investigación etnográfica que tuvo lugar en "la Rivadavia" entre 2014 y 2019. Allí participé desarrollando un proyecto colaborativo en el que nos propusimos poner en valor las lenguas de la comunidad escolar. Para ello, junto con las

maestras llevamos adelante una serie de actividades que culminaron con el armado de un árbol genealógico-lingüístico por parte de las alumnas y los alumnos de sexto grado.

A partir de la triangulación de lo que dicen los datos oficiales acerca de “la Rivadavia”, el modo en que los documentos de la institución la describen y la manera en que los actores escolares la consideran, pude identificar que esta escuela lleva adelante un proyecto institucional que tiene como guía “la inclusión” de todas y todos los alumnos que se acercan a solicitar la matrícula. En consonancia con este objetivo, el “Diseño Institucional” de “la Rivadavia” especifica que la escuela pone en práctica una política que sigue “el paradigma de la multiculturalidad” prescripto por el Diseño Curricular.

A la luz de este proyecto institucional inclusivo interpreté los datos estadísticos de la matrícula de la escuela y las cifras de la población migrante en el partido de General San Martín provistas por el Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda (2010). Luego de su comparación, me resultó particularmente llamativo el gran porcentaje de alumnas y alumnos migrantes que asistían a “la Rivadavia” cuando lo cotejé con el número total que registraba el Censo³. Este hecho encontró luego sentido como consecuencia de las políticas inclusivas institucionales, las que eran valoradas por las familias y reconocidas, incluso, por otras instituciones cercanas que les recomendaban a madres y padres “la Rivadavia” como escuela para sus hijas e hijos. De este modo, el hecho aparentemente llamativo de que un gran número de familias migrantes eligiera esta escuela se convirtió, luego del análisis, en una situación motivada por las propias prácticas inclusivas de la institución.

En este contexto de respeto e inclusión, el estudio del silencio emergió a partir de las primeras reuniones que tuve con Mara, la directora. En estas me expresó su interés en abordar el tema de la comunicación en la escuela. Frente a mis propuestas de trabajo con las y los estudiantes, Mara me comentó acerca de su preocupación por “las limitaciones” de algunas familias migrantes. Según conversamos, tanto la directora como las maestras y el personal del gabinete psicopedagógico interpretaban las prácticas comunicativas de estas familias, y en particular su uso del silencio, vinculadas a sus hábitos culturales, a los que ellas consideraban diferentes (a los “nuestros”) e identificaban como los causantes de estas “limitaciones”. Tanto la directora como las docentes entendían estos usos como índices de una conducta sumisa aprehendida mediante la socialización familiar, a la que responsabilizaban como la causante de que en el territorio argentino estas familias fueran objeto de múltiples abusos e injusticias.

De este modo, el enfoque etnográfico resultó crucial porque me permitió identificar que la ‘perspectiva del déficit’ (Bereiter y Engelman, 1966) circulaba entre docentes y directivos, quienes en diferentes conversaciones aludían al silencio de algunos estudiantes como consecuencia de su pertenencia cultural y como un “problema” a

resolver. De este modo, el uso del silencio era interpretado por los actores escolares desde una perspectiva negativa que lo pensaba como una “limitación” para las alumnas y los alumnos, porque les impedía participar en las clases, y para las familias, porque les imposibilitaba expresar sus puntos de vista en las reuniones escolares. En ambos casos, el silencio era interpretado como una actitud pasiva y contaba con “mala fama en la escuela” porque era índice de una actitud “sumisa y de aceptación” que tanto docentes como directivos querían revertir para, de este modo, asegurar la igualdad entre los miembros de la comunidad educativa.

A su vez, mediante el análisis interaccional de los datos pude identificar que en “la Rivadavia” el uso del silencio de algunos estudiantes era interpretado como un índice de subordinación que señalaba su pertenencia a una cultura diferente. De este modo, podría interpretarse como un rasgo ‘indexical’, dado que las y los alumnos reconocían que ponían en juego sus identidades y, junto con estas, la posibilidad de ocupar diferentes lugares dentro de la comunidad escolar.

En esta institución, desde primer grado estaban instaladas diferencias entre los espacios de uso asignados a las lenguas. A partir de la observación de las clases en este nivel, pude identificar que las alumnas y los alumnos con trayectorias plurilingües estaban dispuestos a reconocerse como hablantes de otras lenguas. Sin embargo, la maestra no retomaba en las clases sus conocimientos, los que en un principio solo reconocía como índice de su bilingüismo (Tallatta y Unamuno, 2020). De este modo, en primer grado, parte de la identidad de las y los estudiantes con trayectorias plurilingües se encontraba enmudecida porque sus conocimientos sobre esas lenguas no eran escuchados. Tanto es así que, al llegar a sexto grado, algunos de estos hablantes elegían ocultar sus identidades. Para ello, el silencio les resultaba una estrategia para pasar desapercibidos frente a las dificultades que encontraban para ubicarse como participantes legítimos dentro de la clase.

En este estudio, tomaré toda la etnografía como dato de modo tal de abordar la complejidad del fenómeno del silencio en la comunidad de “la Rivadavia”. Sin embargo, haré foco, principalmente, en las interacciones que tuvieron lugar en diversas actividades que formaban parte del proyecto con las y los estudiantes de sexto grado. Estas abarcan el armado grupal de “La flor de lenguas”, prácticas en clase de las entrevistas que luego iban a hacer a sus familiares, problemas técnicos que surgieron en el proceso de grabación de las mismas y, por último, la puesta en común en clase de las entrevistas que hicieron a sus parientes.

A partir de mis registros y del análisis de los datos, pude identificar que el silencio se enmarca en un orden interaccional institucional que ubica a la ‘participación activa’ como el estilo prestigioso y necesario para alcanzar la inclusión de las alumnas, los alumnos y

sus familias en la escuela. En consonancia con este objetivo institucional, las maestras fomentaban la participación verbal de la mayoría de las y los estudiantes en las clases y se preocupaban por la poca intervención y el silencio de quienes no intervenían.

Este estilo participativo incorporaba diversos aspectos que abarcan desde el lugar del cuerpo y la manera de ubicarse, pasando por la mirada y el volumen de la voz, hasta incluir la ocasión para tomar la palabra en clase, la manera de hacerlo y el momento para permanecer en silencio (Tallatta, 2019). Estas ‘normas para ser’ en las clases de sexto grado establecían que cada estudiante tuviera que acercarse como hablante a los rasgos que conformaban el estilo interaccional valorado en la comunidad. A partir de este se evaluaban, juzgaban y sancionaban los usos de la lengua y, en consecuencia, también el grado de membrecía que esa o ese estudiante podía alcanzar dentro de este grupo.

En el caso de la comunidad de “la Rivadavia”, la posibilidad de ocupar distintos roles dentro del grado se enlazaba a la valoración de la ‘participación activa’. En este contexto, la toma de la palabra en las clases era requisito para ser “buena alumna o buen alumno” desde la perspectiva de docentes y directivos. A su vez, las mismas compañeras y compañeros señalaban como transgresión el empleo de estilos de participación diferentes en las clases; señalamiento que conllevaba dificultades para que, quienes los utilizaban, pudieran ubicarse como hablantes legítimos en las clases.

3. Análisis

3.1. El plurilingüismo se destaca

En la comunidad de “la Rivadavia”, las trayectorias plurilingües eran reconocidas y señaladas tanto por las docentes y directoras como por las alumnas y los alumnos. En el siguiente fragmento se presentan prácticas interaccionales entre las y los estudiantes que resaltan y subrayan la presencia del plurilingüismo en el aula. Aquí se desarrollan tres secuencias simultáneas que tuvieron lugar en una clase, mientras practicaban en grupos las preguntas de la entrevista⁴ que le iban a hacer a sus familiares con el objetivo de reunir información para la actividad final: el armado del árbol genealógico-lingüístico. La columna de la izquierda es la del grupo conformado por Alberto, Lorenzo, Claudio y Adrián. Estos últimos le habían pedido a Alberto que les hiciera la entrevista a los tres al mismo tiempo. Simultáneamente, se escucha en el audio la entrevista que Érica le estaba haciendo a Sol y, con un volumen más bajo, la que Rosalía le hacía a Carola.

Fragmento 1⁵⁶

- 1 ALBER: qué idiomas conocés?
2 (3)
→ 3 LOREN: paraguayo
4 ISA: albe:r! por favor la↑ (.) ah
estás filmando↓
5 (2)
6 ALBER: qué i:diomas↑ (.)
hablas?
7 ERI: cómo te llamás
→ 8 Av: el paraguaio⁷
9 ERI: en dónde naciste?
→ 10 CLAU: hablo paraguaio
11 MAR: no↓ en dónde naciste?
12 LOREN: pero así↓ como le
das vos (inau.)
13 MAR: en dónde nació? en
argentina↓
14 CARO: da::le:! (.) yo a vos no
te to:co la cartu&chera&
15 ADRI: te estoy guardando↓
te estoy guardando
16 ERI: cuántos años tenés?
17 CARO: dale!
18 ERI: [en qué año naciste?]
19 ALBER: [qué idioma o lengua
hablan] tus padres?
20 MAR: eh?
→ 21 ADRI: paragua:io::!
→ 22 LOREN: eh:: ¶guay:
eh&
23 ERI: cómo se llaman tus
padres?
24 MAR: eh?
25 ERI: cómo se llaman tus
padres?
26 MAR: lautaro y mariana
27 ADRI: acá esta::mos! estamos
los pibes!
28 ERI: de dónde eran tus
padres?
29 MAR: cómo?
→ 30 LOREN: de Bolivia
31 ROSA: °de dónde eran tus
padres?°
32 MAR: cómo (inau.) lo dijo
ella!
33 ERI: qué idiomas conocés?
→ 34 ADRI: el quichua [(.) eh: el
paraguaio]
35 ROSA: [°qué idiomas
conocés?°]

Este fragmento resulta doblemente significativo porque tres alumnos -Adrián, Claudio y Lorenzo- subrayan, por un lado, las diferencias de sus compañeras y compañeros que son hablantes bilingües y, por el otro, expresan el vínculo que emerge reiteradamente en las clases de “la Rivadavia” entre lengua(s) - territorio(s) y que se materializa en las fronteras de los países (Tallatta y Unamuno, 2020).

En la columna de la izquierda, Alberto, alumno paraguayo hablante bilingüe de guaraní y castellano, es el entrevistador. Cuando le pregunta a sus compañeros por las lenguas que conocen y hablan ellos, sus madres y sus padres, le responden “paraguayo”, pronunciando de manera marcada y burlona la palabra (líneas 3, 8, 10, 21 y 22).

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

Esta acentuación de las diferencias colabora en la puesta en evidencia del plurilingüismo de algunas/os alumnas/os, aunque en el espacio público de las clases esas otras lenguas no eran utilizadas. Al mismo tiempo, en la comunidad de “la Rivadavia”, la competencia en otros idiomas de las y los estudiantes resulta asociada, en muchas ocasiones, a un origen extranjero.

3.2. Estrategia para pasar desapercibidos: la no participación

En virtud de estas diferencias, en diversos momentos y situaciones, determinadas/os estudiantes resultan ubicadas/os en el foco de atención del grupo. A través del análisis interaccional de los datos es posible identificar que, en esas situaciones, las alumnas y los alumnos señalados eligen no participar y permanecen en silencio. El siguiente fragmento presenta un ejemplo de esta ‘práctica de evitación’, la que puede interpretarse como una estrategia de las y los estudiantes para pasar desapercibidas/os cuando se tematiza acerca de sus trayectorias plurilingües. El fragmento 2 se enmarca en el contexto de la actividad de la “Flor de lenguas”. En esta, las y los estudiantes se reunieron en dos grupos distintos para completar diversos aspectos de las lenguas de su cotidianidad en los diferentes pétalos⁸. En este caso particular, Alberto decidió no intervenir mientras Adrián y la maestra conversaban acerca de en qué pétalo de la flor correspondía ubicar la lengua guaraní a partir de su competencia en el idioma:

Fragmento 2

1 YO: hay alguna lengua que no hablen pero que entiendan ha:blar? (.) sí si no hay ninguna no

2 la dejo lo dejan vacío eh?

3 ERI: en [dónde?]

4 ISA: [claro (.)] no le escriben nada

→ 5 ADRI: él sabe:: guaraní pero lo habla

6 YO: claro entonces ahí no (.) si la habla no

→ 7 ISA: pero la entiende?

8 ADRI: sí::

9 ISA: entonces sí podría ser el verde

→ 10 ADRI: pero la habla

→ 11 ISA: que entiende pero no habla↓ ah:: pero él sabe hablar guaraní

12 ADRI: sí [(inau)]

13 ISA: [ah entonces no]

En esta secuencia, Alberto se encontraba concentrado mirando su carpeta y estaba sentado en la clase junto a Adrián. Sin embargo, a pesar de su presencia en el aula, eligió no intervenir, aunque era él el foco de la conversación (líneas 5, 7, 10 y 11). Incluso cuando la maestra preguntó acerca de la competencia en guaraní de Alberto, no lo escogió como su interlocutor, sino que continuó dirigiéndose a Adrián. Sin embargo, frente a esta exclusión, aunque Alberto continuaba siendo el tópico de la charla, no se autoseleccionó para tomar el turno de habla, sino que continuó permaneciendo al margen de la interacción.

3.3. La norma lingüística: castellano monolingüe y masculina

Los registros y datos me permitieron problematizar esta 'práctica de evitación'. Mediante el análisis interaccional de las transcripciones de las clases logré identificar que esta exposición y señalamiento de las alumnas y los alumnos como hablantes de otras lenguas se complementaba regularmente con ataques y desconfianza tanto hacia la persona como hacia lo que expresaban cuando participaban. A su vez, este cuestionamiento acerca de la veracidad de sus dichos también resultaba atravesado por el género de las y los estudiantes. A partir del análisis de las interacciones, encontré que los alumnos que se ubicaban como los monitores de la norma lingüística y de la autenticidad de las intervenciones de sus compañeras generalmente eran varones y se definían como hablantes monolingües de castellano.

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

Fragmento 3

1 ERI: yo no tengo celular

2 (1)

→ 3 LOREN: sí que tenés

4 YO: pudieron hacerla o no?

5 (1)

→ 6 ADRI: yo soy [(inau)]¹ mirá! (.) tiene la de ma:r (.) carla el bebu: (.) ah:: francisco

7 MAR: [no yo tampoco]¹

8 ROSA: a mí se me acabó la batería y:[:]²

→ 9 ADRI: [y bueno]² (inau) toda la semana

10 ERI: en dónde está? a ver↓

→ 11 ROSA: (einau^e)

→ 12 ADRI: da: este↓ ya es [chamuyo]³

13 ISA: [a ver a ver]³ dale dejame escuchar↓ porque↑ (.) es importante

14 esto↓ era una↑ es (.) una tare:a para hacer en ca:sa↓ era una actividad↓

En esta secuencia, las alumnas nos estaban explicando los motivos por los que no habían podido completar la consigna de entrevistar a algún familiar para esa clase (líneas 1, 7, 8 y 11). Frente a las respuestas de sus compañeras, Lorenzo y Adrián se autoseleccionaron en el rol de fiscales: se ubicaron como interlocutores que ponían en duda los argumentos de sus compañeras mediante refutaciones (líneas 3, 6 y 9) y calificaciones de falsedad (línea 12).

Estas intervenciones de Lorenzo y Adrián resultan problemáticas para la dinámica conversacional porque el momento para que ellos dieran sus explicaciones ya había finalizado. En este sentido, especialmente la participación de Adrián transgrede la organización interaccional pautaada de antemano en un doble sentido: por autoseleccionarse en una secuencia en la que su participación no estaba planificada y, a su vez, por hacerlo solapando el turno de su compañera (línea 9). Esta intervención es marcadamente problemática porque: a) inicia su turno cuando la posible finalización de Rosalía no es proyectable → el conector “y:” con alargamiento indica que Rosalía tiene la intención de continuar su turno; b) inicia el solapamiento retomando el mismo conector “y” que utiliza Rosalía → esta similitud en el comienzo se asocia convencionalmente con un solapamiento colaborativo; sin embargo, c) luego presenta una refutación directa al motivo de Rosalía considerándolo inverosímil.

A pesar de este ataque directo a su imagen, Rosalía vuelve a autoseleccionarse como hablante, pero en esta ocasión utiliza un volumen de voz más bajo que el grabador no registra con claridad. Luego de esta opción por un estilo interaccional alternativo al grupal, que se caracterizaba por usar un volumen de voz alto, Adrián nuevamente se autoselecciona acusándola en este turno de mentirosa, quizás dando su propia interpretación de la opción de Rosalía por un volumen de voz más bajo (línea 12). En este punto, Isabella, la maestra, interviene ocupando el rol de mediadora de las voces: pide silencio a Adrián y le indica que sus participaciones son interrupciones porque no le permiten escuchar los motivos de su compañera (línea 13). De este modo, intercede y le devuelve el turno a Rosalía aceptando su estilo alternativo, aunque luego de estas agresiones ella no vuelve a tomar la palabra.

Estas interrupciones de los varones son numerosas y explícitas cuando las compañeras toman la voz. A lo largo de las clases, la variable género resulta central en la posibilidad de las alumnas de ubicarse como participantes legítimas en el aula. Del análisis de los datos emerge que las alumnas mujeres se autoseleccionan como hablantes en menor medida que los alumnos varones. Mi hipótesis es que esta menor participación de las alumnas en sexto grado está motivada por los sucesivos ataques de los que son objeto por parte de los varones cuando toman la palabra. A su vez, la agresión es más marcada frente a los turnos en los que participa Rosalía, hablante bilingüe aymara-castellano, y muchos de los ataques hacia ella señalan su estilo interaccional alternativo.

3.4. El silencio: otra estrategia de camuflaje

Aunque Isabella me presenta a Rosalía como una alumna silenciosa, el análisis de los datos permite reconocerla como una estudiante que no solo participaba cuando era heteroseleccionada por la maestra, sino que también lo hacía autoseleccionándose:

Fragmento 4

1 ISA: bueno↓ acá el qué hacemos con rosalía? (.) [que]¹ tiene la camarita y no filma↓

2 YO: [ah:!]¹

3 de:: (.) si si [acá tienen co:mpu↑ (.) tienen]² alguna compu? se puede poner a cargar

4 ISA: [y no tiene batería↓ (.) si↓]²

5 YO: ahora mientras↑

6 (1)

7 ISA: traigo una de allá de::↑

8 YO: [en el día]³

- 9 ROSA: [en: no↓ la]³ cargo en: (.) en mi casa le:: digo a mi papá↓
10 ISA: pero si tu hermana no te dejó cargarla!
11 (1)
→12 ROSA: sí porque:: lo↑ de: de ella estaba bloqueada la compu¿ (.) y: [(ina)]⁴ o(ina)⁹
→ 13 ADRI: [no lo trajo↓ cararota↓]⁴
14 ISA: estaba bloqueada que no enciende?
→ 15 ROSA: sí
16 (1)
17 ISA: o [sea]⁵ que está rota↓
18 YO: [no↑]⁵
→ 19 ROSA: no↓
20 (1)
21 YO: no [si↓ a veces se bloquea esa↓]⁶ (.) sí a mi me pasó con las que te mandan↓
→ 22 ROSA: [estaba bloqueada↓ (.) bloqueada]⁶
23 ISA: [ajá↓]⁷
24 FRAN: [a (.)]⁷ a mi primo le pasó [eso]⁸
25 ISA: [bueno↓]⁸
→ 26 ROSA: [y lo eh]⁸ pero↑ (.) lo trajo y veo↑ (.) no sé creo que hoy lo va a
27 tener↓

En este fragmento, Rosalía se autoseleccionó como hablante cuando Isabella y yo nos encontrábamos hablando sobre las dificultades que había tenido para cargar la cámara *pocket* que le había prestado para que filmara la entrevista en su casa (línea 9). Este mecanismo de autoselección fue doblemente significativo porque lo llevó a cabo para contradecir nuestra postura y proponer una alternativa diferente. En ese momento, Adrián intervino nuevamente atacando su imagen y acusándola de mentirosa (línea 13). Luego de este agravio, Rosalía participó con turnos más breves (líneas 15, 19 y 22) y recién emitió turnos más extensos (líneas 22 y 26) luego de mi alineación (línea 21) y la de Francisco (línea 24) como testigos de la veracidad de su explicación. Solo entonces, volvió a proponer cargar la cámara en su casa, con la notebook de su hermana (línea 26).

El fragmento anterior exhibe una dinámica recurrente en las clases de sexto grado: cuando Rosalía intentaba intervenir como una participante legítima, se encontraba con ataques directos de sus compañeros varones, en especial de Adrián y Lorenzo. Frente a

estas agresiones que disputaban su derecho a participar en la clase, Rosalía, en ocasiones, emitía turnos breves; y, en otras, elegía participar mediante el silencio, como sucedió en el siguiente fragmento.

Fragmento 5

1 ISA: este: (.) la pusimos a cargar en una compu pero eran once y cuarto de la mañana cuando

2 ella me mostró cómo se cargaba! yo no lo había visto↓

3 YO: sí sí sí tarda↓ tarda en cargar

4 ISA: y tarda↓ (.) está↑ eh se la llevó en rojo↓ le dije bueno↓ de una:↑ (.) encendela y

5 filmá↓ que sea lo que dios quiera↓ (.) ahí me dice que↑

6 (1)

7 ISA: la prendió y se apagó↓ [(.) claro↓ no llegó a cargar (.)]¹ únicamente que

8 YO: [sí sí porque tarda: mucho en:]¹

9 ISA: la pongamos ahora↑ y ya te la lleves cargada↑ lo hagas hoy (.) y la puedas traer

→ 10 ADRI: (inau) en tu casa rosalía?

11 ISA: el lunes [no sé↓]² (.) te parece?

12 YO: [sí sí]²

→ 13 ROSA: ((asiente con la cabeza))

→ 14 ADRI: la acompaño hasta la [casa↓]³

15 YO: [sí (.)]³ yo le lunes puedo venir a buscarla si ya [está]⁴

16 ISA: [ahí]⁴ está↓

17 (.) ya! me voy a la biblioteca a cargar[la]⁵

18 YO: [porque]⁵ tarda↓ vos cuando- yo después me olvidé de

19 decirte cuando vos me llamaste eh: a mí mi↑ (.) mi directora que es la que me la prestó me

20 dijo mirá que la tenés que dejar cargando toda la noche más o menos

21 ISA: ah::

22 YO: quiero decir varias horas

23 ISA: claro↓

24 (1)

25 YO: tarda↓ [tarda en cargarse (.) sí sí sí]

26 ISA: [bueno↓ son las ocho↓ la ponemos ahora a las do:]ce↑ haceme acordar a las

27 doce del mediodía por favor!

28 (1)

29 ISA: a las doce la:: la saco por lo menos son cuatro horas seguidas de carga

30 YO: sí sí ahí: algo va: va a cargar↓

31 (1)

→ 32 ISA: cosa de que llegues a casa↑ está la persona? que le vas a hacer la entrevista cuando

→ 33 llegás al mediodía? bueno↓ ni bien llegás se la hacés y nos

34 YO: claro

→ 35 ISA: olvidamos↓ después si:?

36 YO: sí porque tarda

37 ISA: bien↓ ((abre la puerta y sale del aula)) ya vengo↓ voy hasta la biblioteca y vengo

En este extracto, Isabella me estaba contando los inconvenientes que habían tenido con Rosalía para cargar la cámara con la notebook de la escuela. En el inicio de la narración utilizó el estilo indirecto y hablaba de Rosalía en tercera persona. La alumna se encontraba en el aula, pero no intervino durante el relato. En las líneas 8 y 9, Isabella retornó al presente y le hizo la propuesta a la alumna de ponerla a cargar en ese instante en la biblioteca. Sin embargo, el turno siguiente fue Adrián quien se autoseleccionó y le apuntó directo a Rosalía (línea 10). Ella eligió, entonces, participar en silencio, por lo que Isabella volvió a preguntarle si estaba de acuerdo mediante una pregunta cerrada, la que pudo responderle en forma no verbal (línea 13). Nuevamente, Adrián fue quien se autoseleccionó de manera problemática, porque usurpó el turno que le correspondía a su compañera por segunda vez consecutiva (línea 14). Además, lo hizo posicionándose como líder del grupo y responsable de que Rosalía cumpliera con la consigna, atacando nuevamente su imagen y su posibilidad de ser una participante legítima dentro de esta comunidad. De este modo, Adrián ubicaba a Rosalía en un rol pasivo y la construía como necesitada de un responsable a cargo para completar la actividad.

En el marco de estos sucesivos ataques -los que resultaban obstáculos para su participación en las clases y, a la vez, cuestionadores de la membrecía que Rosalía podía ocupar en el grado- interpreto los usos del silencio de las alumnas y los alumnos con trayectorias plurilingües. En este contexto, la participación no verbal mediante la mirada

y los gestos de Rosalía resulta una estrategia de la alumna cuando era heteroseleccionada por Isabella (líneas 32, 33 y 35).

A partir del análisis de los datos de sexto grado, pude entender que la identidad de las y los estudiantes y su membrecía dentro del grupo se ponía en juego durante las interacciones escolares. En muchas ocasiones, el silencio de determinadas alumnas y alumnos resultaba ser una elección activa que llevaban adelante en las clases. Frente a la desigualdad lingüística, las y los estudiantes optaban por hacer silencio como una estrategia de disputa a las categorizaciones y de resguardo de su diferencia.

Sin embargo, la comunidad escolar interpretaba esta práctica como un refuerzo de esa distancia porque la leía como un índice de alejamiento de la “argentinidad”. En este sentido, en “la Rivadavia”, el silencio resultaba una forma lingüística que indexaba una identidad asociada a una posición interaccional sumisa; la que se vinculaba, localmente, a la categoría social de “extranjero” (Tallatta, 2019). Aquí recupero la lectura de Martín Rojo (2010), que sostiene que, a menudo, los malentendidos interculturales son interpretados como fallos en las competencias comunicativas del grupo minoritario, los que resultan en evidencias para reforzar los estereotipos negativos o justificar la exclusión social.

3.5. Posdata etnográfica

Rosalía reconocía estas disputas en las que sus compañeros la ubicaban en repetidas ocasiones. Estos ataques ponían en duda su legitimidad como miembro del grupo y su membrecía. Este rol periférico dentro de la clase posiblemente era reconocido por Rosalía cuando, frente a la actividad grupal de poner en común las entrevistas a sus familiares que ya habían completado, eligió sentarse junto a mí en lugar de ubicarse con sus compañeras y compañeros, incluso aunque yo no contaba con una notebook para mirar las grabaciones:

Fragmento 6

1 YO: cómo?

→ 2 ROSA: me puedo sentar con &vos&?

3 YO: sí pero [yo no tengo↑ no traje] mi compu hoy↓

4 ISA: [sí pero no tiene compu:↓]

→ 5 traigo otra pero:: me da no sé qué que estés sola↓

6 (1)

7 YO: vení acá↓ (.) querés sentarte acá?

8 (2)

→ 9 ISA: me da no sé qué↓ traigo otra si quieren↓

10 (2)

11 YO: yo no traje la mía↓

→ 12 CLAU: sí que venga y↑

13 FRAN: seño quería-

→ 14 ISA: los chicos quieren que te sientes con ellos↓

→ 15 YO: andá con ellos que↑

→ 16 ISA: quieren que te sientes↑ zamba:!

17 YO: solo:↑

18 FRAN: sí queremos ver zamba

19 YO: solo cuatro tienen la grabación porque lorenzo no hizo

20 (1)

21 ANA: es la de fran solo y la tuya

22 (1)

23 ERI: nosotros también tenemos zamba!

24 YO: les paso:↑ [les paso las grabaciones?]¹

25 ISA: [sí pero no quiero que vean]¹ (inau) de zamba!

26 (1)

→ 27 ISA: venite acá con las chicas↓ dale yo- con los chicos↓ [yo me siento acá dale↓]²

→ 28 ROS: [no: no:]²

29 ISA: sentate acá dale↓

30 (1)

31 ISA: y acá está en el medio↓ [rosalía ve-]#

En esta secuencia, Rosalía se acercó a mí y me preguntó sonriendo si podía sentarse conmigo para mirar las entrevistas que habían grabado (línea 2). Yo le respondí que no había problema con que se sentara a mi lado, el inconveniente era que yo no tenía notebook para reproducir las filmaciones (línea 3). Lo mismo le señaló Isabella, quien propuso traer otra computadora para que miremos juntas. La maestra reconoció esta acción de Rosalía como índice de su falta de membrecía dentro del grupo (líneas 5 y 9),

de hecho, durante las clases, en varias ocasiones le señalaba al grupo que Rosalía estaba sola. Claudio, entonces, la invitó a sumarse con él (línea 12), frente a esta propuesta, Isabella y yo intervinimos impulsándola a que se ubique junto con sus compañeras y compañeros (líneas 14, 15 y 16). Sin embargo, permaneció sentada a mi lado. La maestra intervino nuevamente proponiéndole que se sumara al grupo de los chicos (línea 27); sin embargo, Rosalía continuó negándose a hacerlo, esta vez de forma explícita (línea 28).

Esta secuencia, complementada con mis notas de campo, me permitió incorporar en el análisis la complejidad del acercamiento de Rosalía hacia mi persona y su doble significación: como índice del lugar periférico con el que se identificaba dentro de la clase y como reconocimiento de mi rol como habilitadora de su voz. Rosalía se acercaba a mí porque me elegía como su compañera, quizás porque mi función en la clase había sido la de habilitar sus lenguas y sus historias, sus identidades y, por ende, su voz.

CONCLUSIONES

La combinación del enfoque etnográfico de la investigación y el análisis interaccional de los datos resultó indispensable para problematizar el fenómeno del silencio en la comunidad de “la Rivadavia”. Las trayectorias plurilingües de las y los estudiantes muchas veces presentan rasgos interaccionales alternativos que, desde una mirada hegemónica, resultan interpretados como índices de su ‘otredad cultural’. Sin embargo, cuando se profundiza en la reflexión y el análisis de las interacciones en las clases, resulta indispensable cuestionar esta lectura superficial. En este sentido, en la mayoría de las ocasiones, el ‘silencio de las alumnas y los alumnos’ emerge como una estrategia activa frente a circunstancias en las que se remarcan sus trayectorias plurilingües y a situaciones en las que se ataca su imagen de forma directa.

La comunidad escolar de “la Rivadavia” compartía una concepción negativa del silencio a la que denominé ‘silencio indexical’ dado que era interpretado como indicativo de la identidad de las y los estudiantes. En este sentido, los actores escolares lo entendían como una “limitación” para la comunicación y el aprendizaje de las alumnas y los alumnos. Por este motivo, desde la perspectiva de maestras y directivos, algunos silencios resultan ‘indexicales’ dentro de esta comunidad escolar porque son interpretados como índices de la identidad del sujeto hablante. Los actores institucionales lo interpretaban como un fenómeno vinculado a las trayectorias migrantes, no como una estrategia interaccional motivada por el desarrollo de la conversación. De esta manera, percibían a esas alumnas y a esos alumnos como silenciosas/os, dado que inscribían esta práctica en el marco de actitudes y hábitos culturales diferentes.

De este modo, la ‘participación activa’ que maestras y directivos de “la Rivadavia” ubicaban como guía de sus prácticas y de sus intervenciones en la institución se

encontraba con limitaciones propias de las dinámicas interaccionales de las clases. A partir de los registros y los datos, pude identificar que los planteos acerca de la igualdad de las y los hablantes y de que todas y todos tienen las mismas posibilidades de tomar la palabra y de construir su propia voz se enfrentaba, en la práctica, con diferentes estilos interaccionales que estaban atravesados por la desigualdad lingüística. Esta disparidad establecía un prestigio y un poder que se distribuía en forma variable entre las lenguas y sus hablantes y que intervenía en las oportunidades para participar en las clases de las y los estudiantes.

El análisis de los datos mediante las herramientas del análisis de la conversación permitió identificar que, en primer grado, se producía un ‘silencio de las lenguas’ de las alumnas y los alumnos como consecuencia de una prohibición ‘de hecho’ (Tallatta y Unamuno, 2020). Luego del transcurso de su escolaridad, al llegar a sexto grado, dado el vínculo entre la voz, la identidad y la membrecía que predominaba allí, las y los estudiantes bilingües encontraban dificultades para convertirse en participantes legítimos dentro de esta comunidad. Al llegar a ese nivel, las limitaciones recurrentes con las que las alumnas y los alumnos se hallaban cuando tomaban la voz en las clases colaboraban en la actitud de ‘silencio de las y los estudiantes’ con trayectorias plurilingües, quienes lo elegían como una ‘práctica de evitación’ en determinadas situaciones, generalmente en las que se ponía en evidencia su competencia en otra(s) lengua(s). En este sentido, identifiqué y analizo las estrategias que las alumnas y los alumnos con trayectorias plurilingües elegían para silenciar su competencia en otros idiomas y evitar, así, el estigma y las burlas por parte de sus compañeras y compañeros.

En “la Rivadavia”, las (otras) lenguas no estaban prohibidas de forma explícita. Sin embargo, las trayectorias plurilingües de algunas y algunos estudiantes resultaban señaladas como diferentes por sus compañeras y compañeros y, en ocasiones, sus distintos estilos interaccionales se convertían en un motivo de ataque. Los casos de Rosalía y Alberto resultan iluminadores para identificar distintas estrategias que les posibilitan defender su imagen de esos ataques; en estas ocasiones, su silencio emergía como una práctica eficaz para pasar desapercibida/o.

Queda pendiente profundizar en el estudio del vínculo entre la institución educativa y las familias. En este sentido, sería interesante para completar el análisis de los estilos comunicativos abordar las interacciones entre la institución y el grupo familiar. De este modo, podría incorporarse en la investigación no solo la experiencia comunicativa de maestras y directivos sino también las vivencias de madres y padres en sus vínculos con la escuela. Para ello, podría ampliarse el estudio de la participación en la escuela a otros espacios institucionales como reuniones de padres, inscripciones de las y los estudiantes, consultas y asesoramiento por parte del gabinete psicopedagógico, de

manera tal de incluir otras instancias de participación además de la de las alumnas y los alumnos en las clases.

A su vez, otra arista que emerge del análisis de los datos y que atraviesa todas las prácticas comunicativas entre las y los estudiantes es el género. En este sentido, avanzar en el estudio de la distribución desigual de la palabra entre los niños y las niñas resulta central para contribuir en el estudio del fenómeno del silencio y la desigualdad lingüística en el ámbito educativo. En particular, considero que el abordaje de las dinámicas de participación y de agrupamiento entre “nenes y nenas” es un posible comienzo para el estudio del acaparamiento de la palabra por parte de los varones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bereiter, C. y Engelmann, S. (1966). *Teaching Disadvantaged Children in the Pre-School*. Nueva York: Prentice Hall.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585-614.
- Bucholtz, M., y Hall, K. (2016). Embodied sociolinguistics. En N. Coupland (Ed.), *Sociolinguistics: Theoretical Debates* (pp. 173-198). Cambridge University Press.
- Diez, M. y Novaro, G. (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En C. Courtis y M. I. Pacecca (Comps.), *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles.
- Maroni, B. (2011). Pauses, gaps and wait time in classroom interaction in primary schools. *Journal of Pragmatics*, 23, 55-69.
- Martín Rojo, L. (dir.), Alcalá Recuerda, E., Garí Pérez, A., Mijares L., Sierra Rodrigo, I. y Rodríguez, M. A. (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte y Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Martín Rojo, L. (2010). *Constructing inequality in multilingual classrooms*. Mouton de Gruyter.
- Noguerol, A. (2000). Aprender llengua (i altres coses) desde la diversitat. *Perspectiva i Diversitat 10: suplement de Perspectiva Escolar*. Barcelona: Rosa Sensat.

- Novaro, G. (2009). Palabras desoídas – palabras silenciadas – palabras traducidas: voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 34 (1), 47-64.
- Novaro, G., Borton, L., Diez, M. L. y Hecht, A. C. (2008). Sonidos del silencio, voces silenciadas. Niños indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (36), 173-201.
- Schrader-Kniffki, M. (2007). Silence and politeness in Spanish and Zapotec interactions. En M. E. Placencia y C. García (Eds.), *Research on politeness in the Spanish-speaking world* (pp. 301-329). Lawrence Earlbaum Associates.
- Schultz, K. (2010). After the Blackbird Whistles: Listening to Silence in Classrooms. *Teachers College Record*, 112 (11), 2833-2849.
- Silverstein, M. (1985). Language and the culture of gender: At the intersection of structure, usage and ideology. En E. Mertz and R. Parmentier (Eds.), *Semiotic Mediation: Sociocultural and Psychological Perspectives* (pp. 219-259). Academic Press.
- Speranza, A. y Pagliaro, M. (2015). Reflexiones sobre la diversidad lingüística y cultural en el conurbano bonaerense. *Revista de Políticas Sociales*, 1(2), 11-15.
- Tallatta, C. (2019). '¡Que hable fuerte!, ¿Qué? ¿tenés miedo?' Interacción, normatividad y políticas del lenguaje en una escuela con población migrante. [Tesis doctoral]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Tallatta, C. y Unamuno, V. (2020). "La lengua guaraní no sé qué pasa, es como si fuera un metal que se va oxidando". La construcción discursiva del orden monolingüe escolar en una escuela del Gran Buenos Aires (Argentina). *Interfaces*, 11(1), 91-103.
- Unamuno, V. (2020). Sobre 'lo silencioso' y 'lo bilingüe' en las aulas con niños wichi en la Provincia de Chaco. En V. S. de los Heros Zavala y M. Nino-Murcia (Eds.). *Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates*, Lima.

¹ Cecilia Tallatta es Profesora y Licenciada en Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Doctora en Lingüística (UBA). Se desempeña como docente de grado en la Universidad Nacional de Moreno (UNM) y de posgrado en el Diploma en Estudios Avanzados del Lenguaje en Sociedad que se dicta en el marco del Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES/EH/UNSAM). Se especializa en el campo de estudios de la interacción escolar. Actualmente, realiza su postdoctorado en el CELES/LICH-UNSAM con beca financiada por CONICET. Su tema de investigación se orienta hacia el estudio de los vínculos entre trayectorias plurilingües, dimensiones corporales de las variedades/lenguas e identidades de las y los hablantes, desde una perspectiva que combina la sociolingüística y la etnografía.

² Todos los nombres que aparecen en el artículo, tanto de la escuela como de las y los participantes, son pseudónimos que utilizamos para proteger el anonimato de la investigación.

³ Según los datos del Censo Nacional del año 2010 para el partido de General San Martín, el porcentaje de niñas y niños paraguayos en edad de asistir a la escolaridad primaria representaba tan solo 1,85%, el de niñas y niños peruanos, 0,69% y el de niñas y niños bolivianos, 0,27%. En este sentido, la proporción que presentaba esta institución superaba en gran medida estos valores: las y los estudiantes paraguayos representaban 12,21% del total de la población de esta comunidad escolar, las y los estudiantes bolivianos un 2,29 % y las y los estudiantes peruanos un 1,54 %. A su vez, los valores se distanciaban aún más cuando incluíamos a las y los estudiantes que eran argentinos pero tenían madres y/o padres oriundos de otros países: 15,26% oriundas/os de Paraguay; 3,05% oriundas/os de Bolivia y 2,30% oriundas/os de Perú.

⁴ Las preguntas fueron redactadas por las y los estudiantes durante una de las clases del proyecto. El modelo para la entrevista contaba con las siguientes preguntas, las que podían adaptar según la dinámica del diálogo con su entrevistada/o: 1- ¿Cómo te llamás? / 2- ¿Dónde naciste? / 3- ¿En qué ciudad? / 4- ¿En qué año naciste? / 5- ¿Cómo se llaman tus padres? / 6- ¿De dónde son tus padres? / 7- ¿Qué idiomas conocés? / 8- ¿Qué idiomas hablás? / 9- ¿Qué idiomas hablan tus padres?

⁵ Criterios de transcripción: [solapamiento] solapamiento entre dos intervenciones/ ↑ entonación ascendente / ↓ entonación descendente / ? pregunta / (.) pausa breve de menos de 1 segundo / (2) pausas cronometradas en segundos / : alargamiento vocálico / - paro repentino, interrupción / (inau) fragmento inaudible / ((risas)) anotación de actividad no verbal / &palabra& mensajes con voces de sonrisa.

⁶ En este primer fragmento número por hablante y no por línea dado que es un extracto con conversaciones simultáneas.

⁷ Utilizo la “i” y no la “y” para hacer referencia a una pronunciación marcada de la palabra que hacen Adrián, Claudio y Lorenzo y que resulta relevante para el análisis. La misma elección hago en la transcripción de las líneas 10, 21 y 34.

⁸ Esta actividad fue publicada por Artur Noguero (2000). *Aprender llengua (i altres coses) desde la diversitat. Perspectiva i Diversitat 10: suplement de Perspectiva Escolar*. Barcelona: Rosa Sensat. En este ejercicio lúdico, las y los estudiantes tenían que armar la flor ubicando a las lenguas en distintos pétalos según sus competencias y experiencias personales: “Las lenguas que hablo” en el pétalo color rojo / “Las lenguas que entiendo (pero no hablo)” en el pétalo color verde / “Las lenguas que puedo leer y entender” en el pétalo color azul / “Las lenguas que no hablo pero he oído hablar” en el pétalo color amarillo / “Las lenguas que no hablo, pero he visto escritas” en el pétalo color naranja / “Las lenguas que me gustaría aprender” en el pétalo color violeta. En este juego, el grupo que se reconociera como conocedor de más lenguas resultaría beneficiado porque tendría una flor con más pétalos y colores. De este modo, el ejercicio intentaba que las trayectorias plurilingües sobresalieran y resultaran atractivas para todo el grupo.